

88(070.34)

Д 13 Е. В. ДАВЫДОВА

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СОЛЬФЕДЖИО

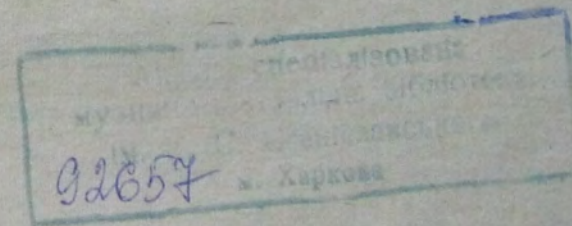


Е. ДАВЫДОВА

78(040.31)
Д 13

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СОЛЬФЕДЖИО

*Допущено Управлением кадров
и учебных заведений
Министерства культуры СССР
в качестве учебного пособия
для студентов музыкальных вузов
и учащихся музыкальных училищ*



ИЗДАТЕЛЬСТВО «МУЗЫКА»
Москва 1975

Под редакцией Ю. Н. Парса

В книге известного педагога-сольфеджиста Е. В. Давыдовой отражен многолетний опыт преподавания сольфеджио в разных звеньях музыкальных учебных заведений — детских школах, училищах и вузах. Являясь учебным пособием для студентов, изучающих курс методики преподавания сольфеджио, книга представляет большой интерес также и для преподавателей сольфеджио, так как в ней собран богатый методический материал, рассмотрены и критически оценены различные системы преподавания и приемы работы, существующие как в нашей стране, так и за рубежом. Ценен этот труд и своими высококвалифицированными практическими рекомендациями по проведению курсов сольфеджио для учащихся различных музыкальных специальностей и разных уровней профессиональной подготовки, начиная от школ и кончая вузами. Один из разделов посвящен особенностям методики проведения занятий по развитию музыкального слуха в группах самостоятельности.

Д $\frac{90203-258}{026(01)-75}$ 575—74

© Издательство «Музыка», 1975 г.

ОТ РЕДАКТОРА

В системе профессионального обучения музыкантов различных специальностей воспитанию слуха отводится весьма значительное место. Во всех музыкальных учебных заведениях нашей страны введено сольфеджио; занятия этим предметом начинаются в подготовительных классах детских музыкальных школ и продолжаются по некоторым специальностям до последних курсов высших учебных заведений. Потребность в серьезных занятиях по сольфеджио вызвана весьма высокими требованиями к музыканту-профессионалу, который должен не только обладать эмоциональной отзывчивостью к музыке, хорошими музыкальными способностями, но и иметь большой опыт слушания музыки, пройти основательную тренировку музыкального слуха.

На уроках сольфеджио музыкант получает важные знания о том звуковом материале, из которого складывается музыка разных времен и народов. У него формируется и развивается музыкальный слух во всех его проявлениях — звуковысотный интонационный, гармонический, относительный, внутренний, тембровый, одновременно с этим развивается чувство лада, ритма. Много внимания уделяется формированию прочных, активных, точных навыков восприятия и воспроизведения отдельных элементов музыкального произведения. Находящийся в тесной связи с музыкально-теоретическими предметами курс сольфеджио учит лучше понимать музыкальное произведение как в деталях, так и в целом.

Значение сольфеджио особенно четко выявляется в его связях с исполнительскими специальностями. Вместе со специальностью, а также методикой обучения игре на инструменте, историей и теорией исполнительства, целым рядом музыкально-исторических и теоретических дисциплин сольфеджио формирует у музыканта умение самостоятельно работать над музыкальным произведением, активно контролировать этот процесс на всех его стадиях, добиваться художественно-выразительного, осмысленного исполнения. И это понятно: развитый музыкальный слух является одной из основ творческой работы педагога-музыканта в сфере музыкального исполнительства. Велико значение сольфеджио и для всех других видов деятельности в

музыкальном искусстве, например, в музыкознании, в музыкально-критической области, в работе редактора радио, телевидения и т. п. Сольфеджио выступает перед нами как универсальная по своей значимости дисциплина.

Достижения в практике преподавания сольфеджио несомненны. В личном опыте лучших педагогов, в многочисленных пособиях, хрестоматиях, учебниках, в различных методических работах собраны разнообразные приемы воспитания слуха, заложены основы единой системы сольфеджио.

Однако на современном этапе к сольфеджио как учебному курсу предъявляются все более высокие требования. Методика лучших педагогов, которая приводит их к успеху, должна стать достоянием каждого педагога, а любой ученик, обучающийся в классе сольфеджио, должен успешно продвигаться в развитии слуха. Необходимо преодолеть разрыв между теми требованиями, которые предъявляются к музыкальному слуху в классе по специальности, — в большинстве своем это обусловлено все более широким использованием в учебном процессе музыки современных композиторов, а также повышением уровня исполнительского мастерства, и тем, что реально дает курс сольфеджио в соответствии со стабильными учебными программами.

Следует отметить еще одно важное обстоятельство. До настоящего времени у педагогов-сольфеджистов не существует единства во взглядах на принципиальные положения по вопросам развития слуха; это сильно тормозит развитие педагогики в этой области. Образно говоря, нива, на которой работают сольфеджисты, выглядит довольно пестро: одни, следуя, например, идеям Ж. Далькроза, особое внимание уделяют развитию чувства ритма, другие увлекаются релятивной системой, третьи основой развития слуха считают воспитание чувства лада и т. д. Нередко это отрицательно влияет на результаты обучения. Можно встретиться с таким положением, когда, руководствуясь одной определенной методикой развития слуха, исключаящей все остальные, на первом этапе обучения педагог достигает очень хороших результатов, а затем, на последующих этапах, сильно отстает от своих коллег.

Эти и другие трудности в развитии сольфеджио, безусловно, объяснимы. Сказывается и недостаточность необходимых специальных знаний в общей и музыкальной педагогике, и отсутствие необходимых научных исследований — акустических, физиологических, психологических. Успешному продвижению в развитии сольфеджио мешает также постоянное отставание теории музыки (гармонии, полифонии, анализа музыкальных произведений и других дисциплин) от композиторской и исполнительской практики.

Педагоги-сольфеджисты в большинстве своем понимают и осознают основные противоречия развития своего предмета. Многие из них ведут интенсивные разработки новых, наиболее эффективных методов обучения. Оформляется, осмысливается коллективный опыт преподавания сольфеджио. Мы являемся свидетелями все возрастающей активности творческой мысли педагогов-сольфеджистов.

Обобщение накопленного опыта в области сольфеджио, приведение в единую систему имеющихся знаний, форм работы, методов, — вот один из важнейших шагов в разработке теории развития музыкального слуха в настоящее

время. Этот путь — путь создания оптимальной методики преподавания сольфеджио; здесь можно раскрыть новые широкие возможности в деле воспитания музыкального слуха.

Именно этот путь избрала автор предлагаемого труда Елена Васильевна Давыдова — старший преподаватель кафедры гармонии и сольфеджио Государственного музыкально-педагогического института имени Гнесиных, исследователь, пропагандист передовых идей в этой области, активный методист.

Данная работа Е. В. Давыдовой вызвана к жизни практикой преподавания курса методики в рамках высшего музыкального учебного заведения. В условиях, когда литературы по вопросам формирования музыкального слуха почти нет, необходимость в подобном труде очень велика. Характерен и сам путь создания предлагаемой работы: лекции — стенограмма — книга. Этими обстоятельствами объясняются многие особенности работы Е. В. Давыдовой; отсюда понятно ее первое и прямое назначение.

В книге Е. В. Давыдовой содержатся в полном объеме сведения для студентов музыкальных вузов по курсу методики преподавания сольфеджио. Многолетний опыт преподавания этого курса позволил автору четко систематизировать весь материал. В основном «Методика» строится по тем формам работы, которые обычно используются в вузовских или училищных курсах.

Важной особенностью «Методики» Е. В. Давыдовой является объективность в изложении содержания курса. Не ставя перед собой задачи специального критического рассмотрения опыта других педагогов, автор, вместе с тем, находит место для положительных и отрицательных оценок различных направлений в сольфеджио. В этом отношении особенно показательны разделы «Краткие исторические сведения о сольфеджио» и «О различных системах и методах преподавания сольфеджио». Здесь особенно четко выражена позиция Е. В. Давыдовой в вопросах воспитания музыкального слуха.

Автор считает, что в основе методики развития слуха должны быть следующие положения: неотделимость обучения от воспитания, соблюдение основных принципов дидактики (сознательность, активность, научность, систематичность, доступность и т. д.) (см. с. 12, 47 и др.). При этом особо подчеркивается, что в курсе сольфеджио необходимо развивать «музыкальность, эстетическое отношение к исполняемой музыке, сознательность и творческую инициативу учащихся» (с. 45).

Отношение к современной музыке во многом определяет мировоззрение каждого музыковеда; в полной мере это относится и к тем, кто работает в области сольфеджио. Е. В. Давыдова четко определила свою позицию и в этом вопросе. Опираясь на ставшие традиционными методы воспитания слуха, она в своей методике старается использовать все то лучшее, прогрессивное, что способствует дальнейшему развитию советской системы сольфеджио (см. с. 47). В частности, она пропагандирует взгляды А. Л. Островского, его стремление «сделать слух более восприимчивым к современным интонациям, более активным, гибким» (с. 47).

Только что отмеченные и многие другие общие установки подкрепляются в работе многочисленными советами и рекомендациями; в этом отношении она является своего рода энциклопедией методов, приемов ведения занятий по сольфеджио. Несомненно, что каждый, кто будет изучать «Методику»

Е. В. Давыдовой, — не только студенты, которым в первую очередь адресована работа, но и многие педагоги, в том числе и опытные, — извлечет из нее большую пользу для себя, для своей практической деятельности.

Самое главное, на наш взгляд, наиболее характерное для курса Е. В. Давыдовой, — это то, что он помогает педагогу самостоятельно работать, решать постоянно возникающие в его практической деятельности важные задачи. Этот курс учит творческому отношению к проблеме воспитания музыкального слуха. Содержание предлагаемой книги — не сумма накопленных практикой приемов, пусть даже и очень хороших, отобранных, а глубокий, всесторонний действенный анализ возможностей музыкальной педагогики в области развития музыкального слуха, система взглядов, показывающих постоянно эволюционирующее взаимоотношение между процессом обучения и музыкальной практикой, в первую очередь исполнительской.

Итак, «Методика» Е. В. Давыдовой решает практически важные задачи.

Кроме такого прямого назначения, предлагаемая книга имеет еще и другое, хотя и не связанное непосредственно с процессом воспитания слуха, но тем не менее весьма важное. Речь идет о теоретической направленности работы Е. В. Давыдовой.

Тот факт, что наряду с практическими пособиями по сольфеджио стали появляться теоретические работы, специальные исследования, свидетельствует о нарождающейся новой тенденции в развитии этого предмета: о стремлении постепенно перейти от эмпирического уровня в развитии системы взглядов на воспитание слуха к теоретическому.

Эта тенденция нашла отражение и в данной книге.

Труд Е. В. Давыдовой призывает и учит будущих педагогов в своей работе опираться на результаты специальных исследований в области ряда наук, в частности, музыкальной акустики, физиологии высшей нервной деятельности, психологии музыкального слуха, педагогики и эстетики (см. с. 12). Такого рода связь сольфеджио со смежными науками позволит понять сущность музыкального слуха, найти оптимальные пути его формирования; она не только подтвердит правомерность использования ряда отобранных в практике преподавания приемов, форм работы, но и поможет искать и утверждать новые, более эффективные.

Направляя внимание читателей на необходимость научной разработки системы сольфеджио, Е. В. Давыдова утверждает в своей работе ряд актуальных принципов деятельности в избранной области.

Упомянем, во-первых, последовательное и неуклонное проведение в «Методике» принципа историзма. В этом отношении важно отметить, что книга знакомит нас, с одной стороны, со структурой сольфеджио, с функционированием системы сольфеджио, с логикой его теоретических положений; можно даже сказать, что в книге конструируется своеобразный идеал курса сольфеджио. С другой стороны, здесь прослеживаются важнейшие этапы становления сольфеджио, в частности, в сложном, диалектически противоречивом взаимоотношении двух направлений — относительного и абсолютного (см. четвертый раздел); здесь же учитываются самые разнообразные теоретические положения, взгляды, рекомендации видных сольфеджистов, исследователей, теоретиков по вопросам развития различных сторон слуха, по методическим вопросам

(см., например, шестой раздел, посвященный развитию мелодического слуха и точности интонации, где приводятся сведения из работ Римского-Корсакова, Гартузова, Теплова, Чеснокова, Островского, Таранушенко и других).

Во-вторых, отметим принцип взаимосвязи и взаимозависимости, которым постоянно руководствуется Е. В. Давыдова в процессе анализа различных проявлений музыкального слуха и обоснования методики его развития. Можно видеть, что автор в своей книге строит четкую систему таких взаимоотношений (нигде, правда, специально не акцентируя этот вопрос). Сначала определяются связи между отдельными звуками в мелодии («В задаче сольфеджио не входит... запоминание отдельных звуков. Главное внимание... уделяется изучению связей звуков мелодии», см. с. 48). Далее идут более сложные связи, например такие связи между звуками, как ладовые (с. 48—49), гармонические — фонические, функциональные (с. 65—66), или связи между метром и ритмом, с одной стороны, и звуковысотностью, с другой (с. 57). На верхнем уровне упомянутой системы Е. В. Давыдова обращает внимание на историческую обусловленность музыкального языка разных эпох и стилей и на необходимость «стилевого построения курса» (с. 50); здесь же можно отметить подчеркиваемую автором связь между рациональной и эмоциональной составляющими единого процесса формирования музыкального слуха (с. 14, 155).

Такой подход позволяет Е. В. Давыдовой обоснованно критиковать некоторые системы преподавания сольфеджио, — например, так называемую интервальную, или «систему До мажор», в которых работа над точностью интонации велась без учета ладовых связей звуков в мелодии, или в которых не учитывались выразительные возможности разных ладов (см., например, четвертый и пятый разделы, а также с. 48, 50). Четкое проведение принципа взаимосвязи и взаимозависимости позволило Е. В. Давыдовой в ряде случаев методически упорядочить материал, обоснованно определить последовательность в изложении материала. Так, например, в седьмом разделе (посвященном методике работы над развитием чувства метра и ритма) в качестве основы такой упорядоченности выступает деление изучаемого материала по признакам ритмического рисунка, размера и метра (см. с. 59); понятно, что такое деление в принципе возможно только при понимании единства процесса развития в музыкальном произведении.

Осознание теоретической проблематики сольфеджио, опора на важнейшие принципы в дальнейшем развитии сольфеджио — эти и другие отмеченные черты работы Е. В. Давыдовой придают ей особую значимость. Она фактически перерастает понимаемый традиционно жанр учебного пособия по методике сольфеджио (в котором могли бы содержаться только систематизированные рекомендации) и становится синтетическим в своей основе трудом — органично объединяющим достижения практики с теоретическими положениями и принципами.

В этом состоит еще одна важная особенность «Методики».

Методист-сольфеджист, как и вообще всякий другой методист, по своему положению обязан объединять теорию с практикой. Он должен обобщать, систематизировать результаты в области практической деятельности, научно обосновывать целесообразность тех или иных методов. Он должен также ис-

пользовать достижения науки для создания новых методов на основе выявленных наукой закономерностей, вскрывать противоречия в практической деятельности, давать новые «задания» научным работникам. Нарушение любой из отмеченных связей делает работу методиста бессмысленной, бесполезной.

Ценность книги Е. В. Давыдовой в значительной мере определяется тем, что в ней автор активно формирует отмеченные связи между теорией и практикой в деятельности методиста-сольфеджиста, выявляет содержание и смысл этой деятельности в современных условиях и на этой основе намечает тенденции дальнейшего развития курса сольфеджио.

Ю. Рагс

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемое пособие является итогом многолетней практики автора в проведении курса методики преподавания сольфеджио на историко-теоретико-композиторском факультете Государственного музыкально-педагогического института имени Гнесиных. Его задача — путем обобщения опыта работы в области сольфеджио изложить основы методики развития музыкального слуха. Предназначается пособие для студентов музыкальных вузов.

Построение работы определяется основными вопросами развития слуха, а не особенностями методики преподавания сольфеджио в разных звеньях (детские музыкальные школы, музыкальные училища, вузы), поскольку принципы и пути развития различных сторон слуха едины для всех возрастов. Изложение отдельных приемов и методов преподавания каждый раз по возможности основывается на раскрытии сущности задач, стоящих перед педагогом. Таким образом, в данном курсе делается попытка подвести теоретическую базу под практическую работу по сольфеджио.

Пособие состоит из четырнадцати разделов. Первые пять составляют вводную часть. В них рассказывается о музыкальном слухе, его физиологических основах, даются краткие сведения из истории методики сольфеджио, анализируется ряд систем, применяемых в настоящее время в СССР и за рубежом. В конце вводной части излагаются основные принципы преподавания сольфеджио в различных звеньях учебных заведений.

Следующие четыре раздела посвящены основным методическим принципам работы над развитием разных сторон музыкального слуха. В девятом разделе рассматриваются вопросы организации занятий, построение и проведение уроков.

В десятом — тринадцатом излагаются практические приемы работы над интонацией, анализом на слух, чтением с листа, му-

зыкальным диктантом, а также примерные планы распределения материала по степени трудности.

В четырнадцатом разделе коротко излагаются особенности работы в дошкольных группах музыкальных школ, в курсах музыкальной грамоты на подготовительных отделениях училищ и вузов, а также в самодеятельных коллективах.

Конкретные приемы проведения урока, конечно, зависят от возрастных особенностей аудитории, от того, в каком звене учебных заведений ведется урок и какова программа данного курса, но методические принципы сохраняют свое значение везде. Поэтому несколько обобщенное изложение курса необходимо дополнить самостоятельными практическими работами студентов, в которых должны подробно рассматриваться методические приемы в каждом конкретном звене. Темы практических работ могут быть следующие:

1. Анализ учебных пособий (для ДМШ, для училищ);
2. Анализ программ по разным курсам сольфеджио;
3. Методические разработки по разным темам;
4. Планы уроков в том или другом классе музыкальной школы или на разных отделениях и курсах в училище;
5. Подбор и сочинение примеров для диктанта, для интонационных упражнений, для анализа на слух применительно к разным классам и курсам.

Предлагаемые в пособии практические планы, схемы, приемы разных форм работы в большой степени отражают результаты многолетнего опыта преподавания автором сольфеджио в разных звеньях музыкальных учебных заведений. Автор надеется, что при существующей потребности в методической литературе по вопросам преподавания сольфеджио данная работа принесет пользу.

1. ЧТО ТАКОЕ МЕТОДИКА, ЕЕ ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

Для успешного проведения педагогических занятий в любой области недостаточно хорошо владеть материалом курса, необходимо знать методологию предмета, его задачи и учебно-методическую литературу.

Курс методики преподавания сольфеджио должен помочь педагогу понять, почему и для чего применяется та или другая форма работы, найти новые, наиболее целесообразные пути к достижению намеченных задач. Таким образом, методика представляет собой совокупность приемов, методов преподавания в данной области.

Сольфеджио — дисциплина практическая, предполагающая выработку в первую очередь ряда практических навыков. Если раньше — на первом этапе формирования этого предмета — занятия по сольфеджио состояли в основном из пения по нотам (с названием нот), то в настоящее время в содержание курса вошли и другие формы работы, способствующие воспитанию и развитию музыкального слуха: анализ на слух, диктант, интонационные упражнения, чтение с листа. Поэтому было бы правильнее весь этот комплекс навыков, знаний и умений называть системой развития музыкального слуха. Правильное обоснование такой системы является одной из задач курса методики.

Вопросы развития музыкального слуха все еще недостаточно научно разработаны. Имеется большой практический опыт, накопленный многими педагогами-музыкантами, некоторое количество исследований в данной области и несколько трудов по методике (см. список литературы в конце книги).

Одним из основных средств фиксации практического опыта являются многочисленные учебные пособия и учебники сольфеджио. Они очень различны по своему содержанию и по форме, часто в них недостаточно четко определены методические

принципы, но все же их анализ дает возможность сделать вывод о той системе, которой в целом придерживаются авторы.

Чтобы разработать научную теорию развития музыкального слуха, надо выявить объективные закономерности этого процесса. В настоящее время все острее ставится вопрос о необходимости разработки научно обоснованной системы сольфеджио, учитывающей и историю развития предмета, и существовавшие, а также ныне существующие системы и методы его преподавания. Для выявления закономерностей развития музыкального слуха и музыкальных способностей необходимо привлечение данных из области акустики, психологии, физиологии, педагогики и эстетики, которые помогут определить, какие методы следует использовать для наиболее полного и всестороннего развития этих способностей.

Так, теоретические положения Н. Гарбузова о зонной природе звуковысотного слуха и ритма, а также исследования Б. Теплова в области психологии музыкальных способностей дают нам ключ к пониманию природы мелодического и гармонического слуха, чувства лада, метроритма.

Объективные данные физиологии высшей нервной деятельности, изучающей механизмы человеческого поведения, развития способностей человека, должны быть на вооружении каждого педагога. Некоторыми исследователями уже отмечалось большое значение учения И. Павлова о высшей нервной деятельности человека. М. Блинова в своей книге пишет: «Понимание законов высшей нервной деятельности, лежащих в основе учебного процесса, дает в руки педагога ключ к сознательному управлению творческой работой учеников, помогая с меньшей затратой сил добиваться значительно больших результатов»¹.

Принципы методики преподавания должны исходить из важнейшего положения марксистско-ленинской эстетики о единстве обучения и воспитания, то есть в задачу курса сольфеджио должно входить не только обучение различным знаниям и навыкам, но и воспитание музыкального вкуса, любви к музыке, творческого и активного отношения к ней. Иначе занятия сольфеджио превратятся в некую самоцель, не будут служить общей и главной задаче музыкального образования — всемерного развития творческой личности и воспитания всесторонне образованного, культурного музыканта.

Законы советской педагогики и дидактики требуют от педагога умелого и целесообразного планирования учебного процесса, сочетания коллективных и индивидуальных форм работы; это даст возможность обеспечить равномерное и полноценное развитие каждого учащегося.

¹ Блинова М. Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников. М.—Л., 1964, с. 9.

2. МУЗЫКАЛЬНЫЙ СЛУХ

Роль слуха в музыкально-творческом процессе, в развитии музыкальных способностей, в воспитании любви к музыкальному искусству чрезвычайно велика.

Сохранилось много высказываний больших музыкантов о значении слуха для любой музыкальной деятельности, о важности работы над его развитием. Так, Р. Шуман в своей книге «Жизненные правила для музыкантов» писал: «Ты должен настолько себя развить, чтобы понимать музыку, читая ее глазами»¹. М. Глинка и А. Варламов всячески акцентировали значение музыкального слуха в воспитании и обучении певцов. Глинка отмечал, что следует «обращать больше внимания на верность, а потом на непринужденность голоса»², то есть прежде всего слышать, а затем уже правильно формировать звук. Варламов указывал, что «упражнять слух — значит в то же время упражняться в напевах», то есть следить за чистотой интонирования³.

Г. Нейгауз рекомендовал для развития воображения и слуха ученика выучивать вещи наизусть не прибегая к роялю. Он писал: «Развивая слух (а для этого, как известно, есть много способов), мы непосредственно действуем на звук; работая на инструменте над звуком, ...мы влияем на слух и совершенствуем его»⁴.

Можно привести еще много таких высказываний, в которых утверждается, что в основе исполнительской деятельности лежит слышание, слуховое осознание музыки. Музыкальный слух движет и управляет работой исполнительского аппарата, контролирует качество звучания и способствует созданию художественного образа произведения.

Понятие «музыкальный слух» и «музыкальная одаренность» — различны; музыкальная одаренность предполагает особый комплекс, сочетание способностей, куда входят, кроме музыкального слуха также сила, богатство и инициативность воображения; особая концентрация душевных сил, внимания; волевые особенности, организованность, целеустремленность и любовь к музыке.

По словам Н. Римского-Корсакова «любовь и увлечение искусством являются спутником высших музыкальных способностей»⁵. Нельзя забывать и об эстетическом содержании му-

¹ Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов. М., 1959, с. 7.

² Глинка М. Упражнения для усовершенствования голоса, методические к ним пояснения и вокализы-сольфеджио. М.—Л., 1951, с. 8.

³ Варламов А. Полная школа пения. М., 1953, с. 18.

⁴ Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1961, с. 67.

⁵ Римский-Корсаков Н. О музыкальном образовании в России. — Полн. собр. соч. Литературные произведения и переписка, т. 2. М., 1963, с. 180.

зыкальной одаренности, которое заключается в эмоциональности восприятия, правильном понимании и в способности получать наслаждение от музыкального произведения.

Б. Теплов в своей работе писал: «Музыкальное переживание по самому существу своему — эмоциональное переживание, и иначе как эмоциональным чутьем нельзя понять содержание музыки»¹. Отсюда следует, что эмоциональное и сознательное отношение к музыке неотделимы друг от друга, и музыкальный слух является именно тем проводником, благодаря которому мы можем синтезировать эти два отношения.

Развитый музыкальный слух дает возможность человеку воспринимать и осознавать музыку, переживать ее, творчески как бы создавать при исполнении. Эти задачи и являются конечной целью музыкального образования, им подчинен комплексный учебный план музыкальных учебных заведений. Занятия по специальности, музыкально-теоретический и исторический циклы, идеологические и общеобразовательные дисциплины, всевозможные ансамбли — все они вместе выполняют общую и главную задачу — развитие музыкально-творческой личности учащихся. При этом надо учесть, что музыкальность — это не только совокупность врожденных задатков человека, но и результат развития, воспитания, обучения.

Поскольку музыкальный слух — главное орудие музыканта, постольку значение предмета сольфеджио очень велико. Однако нельзя думать, что развитие музыкального слуха осуществляется исключительно на этих занятиях. Совершенно очевидно, что всякая музыкальная деятельность в любом виде — слушание музыки, пение, игра на инструментах — все это способствует активному развитию музыкальности и музыкального слуха. «Я уверовал в то, что практика [музыкальная] есть лучшее средство научиться и что в искусстве никакой теории нет, — пишет Римский-Корсаков, — а есть только одна практика, результаты которой, будучи собраны в учебник, именуются теорией»². А в качестве практики он рекомендует совместную игру или пение под аккомпанемент и в хоре, игру на инструментах (особенно на скрипке, виолончели и в смычковых квартетах), то есть активное музицирование. Сольфеджио Римский-Корсаков считает могущественным средством развития музыкальности. Он называет сольфеджио «гимнастикой слуха». И действительно, на занятиях сольфеджио активность музыкального слуха, абстрагированная от исполнительских и технических навыков, сильно возрастает. В процессе работы ставится и отрабатывается целый ряд приемов и навыков, основанных на функции музыкального слуха в «чистом виде» и вместе с тем способствующих развитию разных его сторон.

¹ Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961, с. 51.

² Римский-Корсаков Н. О музыкальном образовании в России. — Указ. соч., с. 189.

Музыкальный слух — явление сложное, состоящее из следующих взаимосвязанных компонентов (или сторон): звуковысотного слуха, чувства лада, чувства метроритма, гармонического слуха.

Римский-Корсаков много сил и внимания отдавал музыкальной педагогике. В ряде работ он касался и вопросов музыкальных способностей, музыкального слуха и сформулировал определения различных сторон музыкального слуха, которые и в настоящее время приняты в методике преподавания сольфеджио.

Так, звуковысотный слух, который Римский-Корсаков называет «слухом строя», он определяет как «способность отличать интервалы музыкальные от неупотребительных в музыке, стройность — от ненастроенности», и замечает, что «обладающий этой способностью отыскивает инстинктивно безусловно верную интонацию звуков, исполняя мелодию голосом или играя ее на смычковом инструменте»¹.

Слух ладовый он определял как способность различать и определять отношения между высотами разных звуков, что дает возможность воспроизводить интервалы и определять их величину, узнавать аккорды и т. д.

Говоря о чувстве метроритма, Римский-Корсаков выделяет чувство темпа как способность придавать равным ритмическим единицам одну, установленную сначала длительность, и чувство размера как способность находить и определять отношения между ритмическими единицами; к этому он добавляет архитектурный слух или чувство музыкальной логики, то есть способность слышать голосоведение, соотношение аккордов между собой. Большое значение он придает способности инстинктивно чувствовать «законы безусловной красоты и логической связи последовательностей, осмысливающих и освещающих ход мелодии, то есть музыкальной речи»².

На рубеже XIX и XX столетий крупные успехи в области психологии и физиологии позволили к определению музыкального слуха подойти с более современных позиций. Б. Теплов в своей книге «Проблемы индивидуальных различий», сохраняя в основном те же взаимосвязанные компоненты музыкального слуха, дает им более развитые определения. Так, по Теплову «мелодический слух есть качественное своеобразие восприятия мелодии, проявляющееся в особенностях самого восприятия, в узнавании и воспроизведении мелодий и в чувствительности к точности интонации»³.

В основе мелодического слуха лежит ладовое чувство, то

¹ Римский-Корсаков Н. О музыкальном образовании в России. — Указ. соч., с. 175.

² Там же, с. 179.

³ Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий, с. 116.

есть связь звуков, а не отдельные интервалы. «Ладовое чувство есть эмоциональное переживание определенных отношений между звуками»¹. Гармонический слух — это «переход от «простого» ощущения к «сложному», переход от восприятия единства к восприятию единства и множества одновременно»².

Чувство метроритма — это простейшее, первичное проявление музыкальности, заключающееся в ощущении равномерности, подчиненной размеру и художественным задачам; это осознание и воспроизведение разных длительностей.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что само явление музыкального слуха чрезвычайно сложно и многогранно. Так, у одних учащихся при хорошем мелодическом слухе слабее развито чувство метроритма, у других — лучше развит гармонический слух, но менее чувствителен мелодический и так далее. Качество музыкального слуха определяется уровнем развития всех его сторон. Эти стороны трудно выделить, так как они взаимопроникают и дополняют друг друга. Если рассматривать мелодический слух (по Теплову) как своеобразие восприятия, узнавания и воспроизведения мелодий, то становится очевидным, что эти явления невозможны без ощущения равномерности и ритма, без осознания ладовых связей, без понимания логики развития данной мелодии. Однако в педагогическом процессе, при работе над развитием слуха в целом, понимание и рассмотрение отдельно этих сторон помогает разобраться в качественных и индивидуальных особенностях слуха учащихся, наметить правильные пути всестороннего его развития.

Музыкальный слух — явление сложное, состоящее из ряда взаимопроникающих компонентов, основные из которых следующие:

1) звуковысотный слух, чувство лада и чувство метроритма, вместе составляющие мелодический слух;

2) ощущение фонической краски аккордов, восприятие множества звуков как единого целого, чувство строя, ансамбля и функциональных связей, вместе составляющие гармонический слух.

Можно говорить о других сторонах слуха: о чувствительности к тембрам (тембровый слух), об архитектурном слухе и чувстве формы, о динамическом слухе — ощущении сравнительной громкости, о полифоническом слухе как способности вычленивать отдельные голоса в многоголосии; однако эти стороны слуха не являются определяющими.

По характеру восприятия высоты звуков музыкальный слух разделяется на относительный и абсолютный.

¹ Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий, с. 129.
² Там же, с. 141.

Относительный слух — это способность воспроизводить и воспринимать звуки, интервалы и их ладовые взаимоотношения только сравнительно с заданной тональностью или с данным звуком.

Абсолютный слух — это способность узнавать и воспроизводить высоту звуков без сравнения с каким-нибудь исходным звуком. Теплов, определяя абсолютный слух, отмечает: «Способность эта проявляется в узнавании и воспроизведении высоты отдельных звуков, без соотнесения их с другими звуками, высота которых известна»¹. Абсолютный слух может быть пассивным, то есть означает способность узнавать высоту, базирясь на тембровых критериях. Человек, обладающий таким слухом, узнает звуки, воспроизводимые определенным инструментом (фортепиано, скрипкой и другими), но при этом не может воспроизвести самостоятельно отдельные звуки или тональности. Активный абсолютный слух предполагает способность человека не только узнавать, но и воспроизводить любую заданную или записанную высоту.

В практике чаще встречается относительный слух. Советская педагогика ставит своей задачей воспитание активного, творческого отношения к музыке в целом, а не к отдельным элементам. Поэтому в основе методики сольфеджио лежит развитие относительного слуха. Правда, у многих, более способных учащихся в результате занятий музыкой появляется способность определять конкретную высоту, то есть пассивный абсолютный слух. Но это зависит от индивидуальных особенностей восприятия и памяти и не может рассматриваться как типичный случай. Попытки ориентировать методику сольфеджио на воспитание и выработку абсолютного слуха не дали пока что положительных результатов, а в отдельных случаях оказались даже вредными для общего музыкального развития учащихся.

3. О НЕКОТОРЫХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА

В основе многогранных и разнообразных проявлений музыкального слуха лежат определенные физиологические задатки, направленность и активность психики музыканта, богатая память и умение логично мыслить. Музыкальный слух развивается в результате музыкальной деятельности и путем специальных упражнений.

Для успешного развития музыкального слуха учащихся каждому педагогу требуются хотя бы элементарные знания из области психофизиологии слуха.

¹ Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий, с. 89.

К настоящему времени накоплено большое количество сведений о строении и функционировании органов слуха, об особенностях восприятия элементов музыкальных звуков, проанализированы различные проявления абсолютного, относительно слуха, рассмотрены чувства лада, метроритма, внутренний слух. Многие из этих сведений можно найти в книгах по музыкальной акустике¹, по психологии², физиологии высшей нервной деятельности³.

Всякая деятельность, в том числе и музыкальная, связана прежде всего с восприятием и переработкой большого количества информации. Человек получает извне раздражения и определенным образом реагирует на них. Основой этого процесса является рефлекторная деятельность мозга — своего рода механизм связи организма с внешней средой.

Известно, по Павлову, что рефлекс — это реакция организма на действие внешних или внутренних раздражителей. Все рефлексы делятся на безусловные и условные. Если безусловные рефлексы являются врожденными, наследственными, то условные приобретаются в практической деятельности. В музыкальной деятельности, в музыкально-педагогическом процессе мы встречаемся, главным образом, с рефлексами условными.

Процесс образования условных рефлексов состоит из многочисленных повторений единообразных актов, каждый из которых складывается из трех основных звеньев: улавливания внешних раздражений (в музыкальной деятельности это улавливание происходит при помощи органа слуха — внешнего анализатора), далее — анализа и синтеза их в коре головного мозга, и, затем, конечных многообразных реакций.

Важнейшие для музыкальной деятельности рефлексы — это рефлексы на отношения. Павлов считал рефлексы на отношения физиологической предпосылкой к образованию понятий, представляющих собой элемент мысли. Ясно, что выработка рефлексов на звуковысотные, временные и иные отношения имеет большое значение для формирования музыкального слуха. Образование связей рефлексов на отношения в слуховом анализаторе дает возможность узнавать мелодию по отношению входящих в нее звуков, несмотря на различие в их абсолютной высоте и силе.

В музыкальной деятельности наряду с рефлексами на отношения вырабатываются также специфические музыкальные рефлексы; важнейшие из них — слушательский и певческий (или исполнительский).

Слушательский рефлекс проявляет себя следующим обра-

зом. Слушатель улавливает, воспринимает различные компоненты музыкального звука — высоту, громкость, тембр, длительность и другие. Возникшее раздражение разливается по клеткам различных анализаторов (не только слуховых, но также зрительных, двигательных и т. д.), оживляет отпечатки прежних следов в памяти, создает ассоциации. Далее, во втором звене, происходит анализ и синтез вновь получаемых раздражений; этот процесс сочетается с работой по восстановлению в коре головного мозга следов от предыдущих накопленных ранее раздражений. И, наконец, в третьем звене возникает многообразная реакция: эмоции, жесты, мимика и т. п., а также мысленное пение; на этой основе возникают наиболее прочные системы нервных следов.

По сравнению со слушательским певческий (или исполнительский) рефлекс проявляет себя как координированная система двигательных реакций голосового аппарата (или иных мышц, участвующих в исполнительском процессе) в ответ на разные раздражители. Прежде всего, этот рефлекс проявляет себя в подражаниях другому исполнителю. В процессе подражания участвуют и первая и вторая сигнальные системы в большей или меньшей мере в зависимости от степени произвольности подражания. Наиболее полно подражание проявляет себя при исполнении мелодии без нот — при подборании по слуху. При пении или игре по нотам механизм улавливания, восприятия (первое звено в рефлекторном акте) будет иным: первичное возбуждение возникает не в слуховом анализаторе, а в зрительном («не слышу, а вижу»), и лишь потом оно переходит в мысленное представление звучания. Этот переход стимулируется предварительными многократными повторениями процесса связывания зрительных образов-знаков с соответствующими звучаниями, — такого рода повторения создают в коре головного мозга четко проторенные пути. В дальнейшем на основе возникших взаимосвязей между зрительными и слуховыми образами формируются прочные навыки чтения (пения, исполнения) с листа.

Второе и третье звенья рефлекторного акта при пении или игре на инструментах также отличаются от соответствующих звеньев при слушании. При пении эти звенья активностью и целымосвязаны. Они характеризуются большей активностью и целенаправленностью. Так, анализ и синтез звучания в коре головного мозга (второе звено) направлены не только на осознание целостности мелодии, но и на точность исполнения ее. Третье звено (реакция) характерно, кроме всего прочего, активным контролем точности интонации, метроритма и т. д., контролируемым верности воплощения замысла. Осуществляется этот контроль при помощи механизма так называемой обратной связи (замысел — его воплощение — проверка соответствия с замыслом — корректирование).

¹ Гарбузов Н. А. Зонная природа звуковысотного слуха. М.—Л., 1948.

² Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий. Цит. изд.

³ Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных. М., 1951.

Итак, мы установили, что рефлекторная деятельность мозга лежит в основе музыкального слуха, а также музыкальных навыков. Остановимся теперь на вопросе о том, как функционирует музыкальный слух. Можно в самых общих чертах выделить следующие три основных проявления музыкального слуха: восприятие, воспроизведение, внутренние представления.

Мы здесь не касаемся творческой (композиторской) деятельности как одного из проявлений функционирования музыкального слуха,—этот чрезвычайно важный аспект к настоящему времени мало изучен.

Восприятие основано на слушательском рефлексе. Особую роль при этом играет прошлый опыт,—закрепление в коре головного мозга связи рефлексов. При восприятии активно включается вторая сигнальная система (известно, по Павлову, что вторая сигнальная система связана с абстрактным мышлением, с речью); проявляет она себя в процессе осознания и словесного определения воспринимаемых элементов музыкального звучания.

При восприятии активно проявляют себя и рефлексы на отношение. Так, ощущение интервальности возникает в результате синтеза звуковых ощущений, установления отношений между ними¹. При восприятии гармонических интервалов звуковысотный синтез осуществляется почти мгновенно, уже на первом этапе создавая два очага возбуждения, которые сперва иррадируются по близлежащим клеткам, а затем вновь собираются к исходным пунктам (концентрация), приводя клетки к новому состоянию активности, осознаваемому как ощущение интервальности.

При восприятии мелодических интервалов высотный синтез заметно разворачивается во времени, и возбуждение, порождаемое вторым звуком, как бы наслаивается на уже гаснущее возбуждение от первого звука.

Именно звуковой синтез следовых раздражений с вновь получаемыми обеспечивает возможность существования музыкального произведения как органического звукового целого; если бы не было этого синтеза, то музыка, разворачиваясь во времени, распалась бы при восприятии на тысячу мелких звуковых «осколков».

Как подчеркивает М. Блинова, большую роль в деле создания звукового целого играют также громкостные и временные отношения звуков, на основе которых рождаются метр и ритм. Физиологической основой метра является соотношение интенсивности получаемых мозгом звуковых раздражений, а физиологической основой ритма — различие продолжительности угасания следов от раздражения, обусловленное разными интен-

¹ См. об этом в кн.: Блинова М. Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников. Цит. изд.

сивностями. Восприятие длительностей отдельных звуков не создает еще ощущения ритма. Оно образуется лишь при наличии временных отношений звуков, образующих синтез следовых раздражителей.

Работая над восприятием, педагог должен учесть, что яркость, выразительность показа и интерес создают «очаги оптимальной возбудимости» — это способствует более прочному усвоению. Важно также воспитывать устойчивость и объем внимания. Поэтому особое значение имеет целенаправленность внимания, ясно поставленная задача.

Физиологический процесс воспроизведения весьма сложен. Полученное раздражение (в виде зрительного образа нотного текста или звукового представления) перерабатывается в коре головного мозга — возникают сигналы, которые затем поступают в различные «исполнительные органы» — голосовые связки певца, мышцы рук скрипача, пианиста и т. п. Возникающие звуки воспринимаются слуховым анализатором, сопоставляются с представляемым звучанием; при ошибках в воспроизведении необходимым звеном является коррекция.

Для того, чтобы воспроизведение было правильным, соответствовало замыслу, необходимо выработать прочные навыки пения, игры на музыкальном инструменте. Эти навыки формируются в результате специальных упражнений, тренировки; в курсе сольфеджио им уделяется особое внимание.

Слушательский и певческий рефлекс лежат в основе формирования почти всех музыкальных навыков. Навыки — это автоматизированные компоненты сознательной деятельности, вырабатывающиеся в процессе ее выполнения. Для образования прочных навыков важна целенаправленная работа как педагога, так и учащегося. Иначе говоря, необходимо знать, что и как делать для того, чтобы эти навыки сформировать, необходимо также уметь оценивать результаты своей работы. В музыкальной педагогике, в том числе в курсе сольфеджио, формированию навыков должно уделяться исключительно большое внимание. Нужно постоянно помнить, что только на основе овладения не одним, а многими навыками, при умении гибко ими пользоваться, можно добиться успехов в определенной области, прийти к мастерству.

Процесс формирования рождающихся в коре головного мозга внутренних представлений, как одного из проявлений музыкального слуха, связан со сложнейшей работой мозга. На основе ранее полученных раздражений, находящихся в своего рода «кладовой» мозга, музыкант может вспомнить или представить себе мелодию, целое произведение, отдельные элементы музыкального целого — аккорды, тембры, те или иные штрихи и т. п.; он может представить также и более обобщенные проявления музыкальной организации — лад музыкального произведения, метроритмическую организацию.

На более высокой ступени развития музыкального слуха слуховые представления становятся все более яркими и устойчивыми. Пользуясь ими, музыкант может по нотам представить себе звучание не только отдельных музыкальных элементов, но и целого неизвестного ему ранее музыкального произведения. Это свойство музыкального слуха (обычно его называют внутренним слухом), позволяющее представлять себе любое звучание, не слыша в данный момент никаких звуков, широко используется во всех сферах музыкальной деятельности.

Велико значение внутреннего слуха в сфере исполнительства; благодаря ему музыканты мысленно представляют звучание произведения до его исполнения, а также во время исполнения, что позволяет контролировать реальное звучание.

Психологи, музыканты-педагоги и методисты придают большое значение внутреннему слуху, его развитию. Б. Теплов так, например, характеризует внутренний слух: «Внутренний слух мы должны, следовательно, определить не просто как способность представлять себе музыкальные звуки, а как способность произвольно оперировать музыкальными, слуховыми представлениями»¹.

И. Гофман, будучи учеником А. Рубинштейна, так описывает один из уроков: «Я начал все сначала, но едва сыграл несколько тактов, как он прервал меня словами: «Вы уже начали? Я что-то не расслышал хорошенько»...

— Да, учитель, конечно, начал, — ответил я.

— О, — протянул он неопределенно, — я и не заметил.

— Что вы хотите этим сказать? — спросил я.

— А вот что, — ответил он, — раньше, чем ваши пальцы коснутся клавиш, вы должны начать пьесу в уме, то есть представить себе мысленно темп, характер туше, и, прежде всего, способ взятия первых звуков, — все это до того, как начать играть фактически»².

А вот высказывания известного педагога и методиста А. Шапова: «Значение комплексного предвосхищенного воображения (иначе — внутреннего слышания. — Е. Д.) чрезвычайно велико»³; одной из важнейших функций музыкального слуха он считает «способность предвосхищать развертывание музыки во время самой игры»⁴.

Еще более важными являются внутренние слуховые представления в процессе сочинения музыкального произведения. И даже при слушании музыки, где, казалось бы, это свойство музыкального слуха не может проявить себя, без внутренних представлений ни один любитель музыки не обходится: то он

¹ Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий, с. 174.

² Гофман И. Фортепианная игра. М., 1961, с. 70.

³ Шапов А. П. Фортепианная педагогика. М., 1960, с. 12.

⁴ Там же, с. 12.

сравнивает слышимое в данный момент произведение с ранее ему известными, то он старается предугадать дальнейшее развитие музыки.

Внутренние представления, их яркость и точность во многом зависят от памяти. Нередко эти представления вначале бледны, фрагментарны, им недостает устойчивости. В их развитии особое значение приобретает память и тот запас знаний и звуковых образов, который накоплен в «кладовой» мозга. Теплов пишет: «Памятью называется проявление прошлого опыта, заключающееся в заполнении, сохранении и последующем воспроизведении или узнавании того, что мы раньше воспринимали, переживали и делали»¹.

Качество памяти характеризуется быстротой, точностью запоминания, прочностью, точнее, сохранностью, и, наконец, активностью воли к запоминанию, готовностью внимания.

Запоминание в зависимости от типа памяти может быть: непосредственно звуковое, основанное на подражании, как певческий рефлекс у детей; механическое, связанное с двигательными рефлексами исполнения на инструменте; логическое, смысловое — основанное на понимании, использующее знания и представляющее собой процесс мышления. В музыкальной педагогике приходится также встречаться со зрительной памятью.

Конечно, в чистом виде эти типы памяти встречаются редко. Обычно в педагогической практике следует учитывать склонности каждого ученика к тому или другому типу памяти, а также особенности их нервной деятельности. Нельзя не учитывать и область подкорковых центров — чувства, эмоции, ощущения, регулируемые второй сигнальной системой и имеющие большое значение в музыке.

Высшей ступенью в музыкальной деятельности с точки зрения физиологии и психологии музыкального слуха является музыкальное мышление.

Музыкальное мышление основано на разнообразных рефлексорных связях, на внутренних представлениях, на опыте, запасе слуховых образов в памяти, на знаниях, помогающих обобщать и дифференцировать, создавать ассоциации. В свою очередь музыкальное мышление, как целенаправленная деятельность мозга, управляет процессом отбора необходимых рефлексов, представлений, связанных с различными проявлениями музыкального слуха.

Сущность музыкального мышления состоит в переработке, оценке и создании новой музыкальной информации. К музыкальному мышлению следует отнести следующие выработанные способности:

- 1) понимать, анализировать и называть слышимое;
- 2) мысленно представлять себе, внутренние слышать различ-

¹ Теплов Б. М. Психология. М., 1953, с. 88.

ные элементы музыкальной речи и активно оперировать этими представлениями;

3) оценивать воспринимаемую музыку, качество звучания.

С музыкальным мышлением тесно связано воображение. Воображение — это создание новых образов на основе прошлых восприятий. Чем оно активнее, тем ярче внутренние представления. Р. Шуман пишет: «...ты музыкален, если в новой вещи приблизительно чувствуешь, что должно быть дальше, а в знакомом произведении знаешь это на память, то есть музыка у тебя не только в пальцах, но и в голове и в сердце»¹.

Г. Нейгауз пишет: «Только требуя от рояля невозможного, достигаешь на нем всего возможного... Это значит, что представление, воображение и желание опережают реально возможное»².

Подводя итоги рассмотрению некоторых психофизиологических особенностей музыкального слуха, мы сможем констатировать, что для успешной педагогической работы необходимо знание определенных психофизиологических законов, управляющих процессом всякого развития. Для развития музыкальных способностей большое значение имеет знание учения Павлова о безусловных и условных рефлексах. Это учение дает педагогу возможность правильно и последовательно строить учебный процесс.

Из различных проявлений музыкального слуха самым существенным оказывается процесс внутренних представлений (внутренний слух), дающий возможность дифференцировать, синтезировать, иначе — мыслить.

Музыкальное мышление основано на внутренних представлениях, на опыте, на запасе слуховых образов в памяти, на знаниях, помогающих обобщать, создавать ассоциации. Музыкальное мышление дает возможность понимать и называть слышимое, мысленно представлять себе и слышать элементы музыкального языка; читать — то есть слышать написанную музыку.

Развитый внутренний слух имеет громадное значение для всех видов музыкальной деятельности. Только способность представлений может обеспечить творческое отношение к исполняемому и служить контролем за качеством исполнения.

4. КРАТКИЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ СВЕДЕНИЯ О СОЛЬФЕДЖИО

Известно, что в историческом процессе развития музыкального искусства большое место занимает вопрос нотации. Изменения нотации отражались на способах прочтения записи.

¹ Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов, с. 7.
² Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры, с. 82.

Поэтому системы сольмизации (сольфеджирования, то есть исполнения нотного текста голосом) во все времена были тесно связаны с различными системами нотации.

Первые нотные записи были относительными, обозначали не абсолютную высоту звуков, а отношение между звуками в различных попевках, исполняемых на любой высоте. Мы знаем подобное музыкальное письмо древнего Китая, Греции, Индии; в России существовала запись и пение «по крюкам» — своеобразная относительная система нотации.

Условность и неточность относительных систем нотации привели к необходимости разработки более совершенной системы нотации. В результате исторической реформы Гвидо Аретинского (ок. 995 — ок. 1050) появился точный и удобный способ записи высоты звуков при помощи нотоносца и букв, обозначающих высотное значение нотных линеек. Система сольмизации на слоги: *ут, ре, ми, фа, соль, ля*, — в основе своей была также относительной, обозначающей место этих звуков в ладу и интервалов между ними опять-таки на любой высоте. Но важно, что звуки-ноты уже получили свое название, и отсюда возникла абсолютная система сольмизации, то есть пение с названиями звуков, по-итальянски — «сольфеджио». Первоначально сольфеджио предназначалось только вокалистам и было неотъемлемой частью обучения певцов.

Рамки данной работы не позволяют подробно осветить весь ход эволюции систем сольмизации, методов обучения пению по нотным знакам. Этот вопрос еще очень мало разработан и должен быть предметом специального исследования. Укажем лишь на некоторые, наиболее значительные этапы развития сольфеджио.

До XVIII века существовали два способа прочтения нотного текста — относительный и абсолютный. В практике преподавания пения в церковных хорах в основном использовалась относительная система. Развитие инструментальной музыки и музицирования, требовавшее точной фиксации каждого звука, привело к тому, что к концу XVII столетия в области инструментального и профессионального обучения абсолютная система вытеснила относительную.

В 1709 году в Париже возникает так называемое «натуральное» сольфеджирование, то есть применение наряду с буквенными аретинских слоговых названий *до, ре, ми* и так далее к соответствующей абсолютной высоте звуков до мажора¹.

Лишь к началу XIX века с выходом в свет учебника «Сольфеджии» для Парижской консерватории (1802) абсолютный вид сольфеджирования окончательно утвердился не только во Франции, но и во многих других странах.

¹ В настоящее время в ряде стран сохраняется прием использования двойной нотации: абсолютной — с буквенными названиями звуков и относительной — со слоговыми.

«Сольфеджио» были сочинены выдающимися композиторами того времени: Л. Керубини, Э. Мегюлем, Ф. Госсекком и другими. Они предназначались для исполнения голосом с обязательным инструментальным аккомпанементом, нотированным в виде цифрованного баса. Основа обучения — тональность до мажор, в которой путем многочисленных упражнений осваивались разнообразные ритмические варианты гаммы и интервалы, преимущественно в секвенциях. Кроме сухих упражнений «Сольфеджио» содержали и прекрасные музыкальные примеры. По словам П. Вейса¹, популярность этого пособия можно объяснить тем, что, разработанное очень систематично и скрупулезно, оно облегчало работу педагогам и сулило успех в занятиях. На протяжении более ста лет преподаватели в разных странах широко пользовались этим пособием и следовали предложенной в нем методике.

Однако относительное сольфеджио не было окончательно вытеснено абсолютным. В XIX и даже XX веках в практике преподавания продолжается борьба двух течений — абсолютной и относительной сольмизации. С одной стороны, в профессиональном обучении прочно утвердилась абсолютная система, с другой — продолжали возникать разновидности относительной системы. Это связано с тем, что демократические тенденции выдвигали и постоянно выдвигают вопрос о приобщении к более быстрому и легкому способу начального обучения музыке.

Во Франции в XVIII веке Жан Жак Руссо предложил «цифровую методику», заменив слоговые названия ступеней цифрами. Его последователи П. Гален, Э. Пари и Э. Шеве в хоровых кружках и общеобразовательных школах, пользуясь цифровой системой, добились больших успехов в массовом распространении музыкальной грамоты. Но их система не была связана с общепринятой нотацией, не давала нужных знаний.

В Англии в этот же период развивалась система «Тоника соль — фа», созданная Сарой Гловер и Джоном Кервином. В ней относительная высота выражалась несколько измененными аретинскими слогами, а абсолютная — буквенными названиями, которыми пользовались для определения тоналностей и, в дальнейшем, для связи с абсолютной нотацией. Кервин предлагает разнообразные и оригинальные приемы работы и учебные пособия: наглядные таблицы звукорядов, на которых учитель и ученик показывают отдельные ступени, короткие мотивы и движение звуков в целых мелодиях; характеристики ступеней — «умственные эффекты», ручные знаки ступеней и другие приемы. В системе преобладает мажорный лад. При освоении ступеней принимается во внимание не только их порядковое значение, но и соответствующая ладофункциональная характери-

¹ Вейс П. Ф. Абсолютная и относительная сольмизация. — В кн.: Вопросы методики воспитания слуха. Л., 1967.

стика. В Германии разновидностью относительной системы была система «Тоника — До» или система подвижного До.

В настоящее время различные системы и методы преподавания сольфеджио имеют в своей основе те же два направления — абсолютное и относительное. Популярная сейчас венгерская релятивная система Кодая использует относительное значение слоговых названий и соответствующие ручные знаки; болгарская система «столбицы» («лесенки») служит наглядному изучению ступеней гаммы на любой высоте. Все эти, а также ряд других систем основаны на принципе относительной сольмизации.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что история развития сольфеджио характеризуется борьбой двух направлений: первое берет за основу абсолютную высоту звуков в той или другой нотации и изучает сперва до мажор, а затем альтерацию звуков (повышение и понижение), приводящую к другим тоналностям. И второе — относительное, в основе которого лежит изучение соотношений ступеней в ладу на любой (относительной) высоте. И то и другое направления находят свое выражение в самых различных системах и методах.

Проследим более детально развитие сольфеджио в России.

История развития сольфеджио в нашей стране тесно связана с деятельностью хоровых капелл и церковных хоров. Конечно, здесь также отразилась борьба двух направлений — абсолютной и относительной сольмизации. Многие русские музыканты, например В. Одоевский, увлекались системой Руссо, Шеве, стараясь применить ее на русской почве, но все же путь развития сольфеджио в России имел свои особенности.

Д. Локшин в своей книге «Хоровое пение в русской школе»¹ интересно и детально прослеживает историю хорового дела, обучения и развития слуха в различных хоровых коллективах. Он пишет, что уже в XI—XV веках обучение пению входило в занятия монастырских и церковно-приходских школ, наряду с обучением грамоте. Особое значение имело обучение пению в XVI—XVII веках в так называемых «братских школах», в уставе которых было сказано, что «сперва научаются складывать буквы, затем обучаются грамоте, церковному порядку, чтению и пению». Здесь же впервые упоминается должность учителя пения. Пели в основном «по знамёнам», и певчие учились по умению петь по любым «гласам». В это же время создаются профессиональные придворные и боярские хоры, где обучали пению по нотам и обучение велось по учебникам на «нотах линейных». Посредством линейной системы скорее совершалось обучение пению, а в этом и состояла главная цель этих школ.

В результате накопленного опыта преподавания в XVII веке появляются первые русские учебники сольфеджио: «Азбука»

¹ Локшин Д. Л. Хоровое пение в русской школе. М., 1957.

А. Мезенца и «Мусикийская грамматика» Н. Дилецкого. Это важный этап в истории музыкальной педагогики, свидетельствующий о творческой и методической самостоятельности русских педагогов и руководителей хоров того времени.

Дилецкий предлагает вначале облегчающий и заинтересовывающий учащихся способ объяснения нот на пяти пальцах, затем на «лестнице» и уже в заключение — на нотном стане. Такая последовательность создает четкую систему, приводящую к прочному освоению нотной грамоты (записи). Интересны и методические замечания Дилецкого: «Хотяще во пении голосом восприяти шестую (то есть интервал сексты. — Е. Д.), да имеет в уме октаву и тако се оной удобнее возьмет шестую. Такожде поюще в уме септиму содержи в уме октаву и удобнее и совершенно оную гласом изобразивши»¹.

«Азбука» Мезенца построена вся на пятилинейной системе, используются слоговые названия звуков. В методических указаниях красной нитью проходят замечания по обязательной напевности, длительному и спокойному дыханию — как характерной особенности русского хорового пения.

История свидетельствует, что хоровое пение XVII—XVIII веков в России стояло на очень высоком уровне, поражало слушателей распевностью и многокрасочностью звучания. Однако в обучении пению все сильнее вырисовывается главная техническая задача — научить читать ноты. Основой становится абсолютная система сольмизации, в преподавании господствует муштра, зубрежка. Репертуар составляет церковная музыка, значительно реже исполняется светская музыка и еще меньше — русские народные песни. Большинство учебных пособий предлагает изучение нот, ключей и т. д. в полном отрыве от живого звучания. Такой же схоластический метод применялся для индивидуального обучения игре на музыкальных инструментах, входившей в моду в дворянских учебных заведениях (Институте благородных девиц, Смольном институте, кадетских корпусах и т. д.). Вместе с тем, профессиональные коллективы — хор Придворной певческой капеллы, Синодальный хор, а также частные хоры графа Разумовского, графа Шереметьева и другие — достигали очень высокого исполнительского уровня. В. Стасов писал по поводу хора графа Шереметьева, руководимого Т. Ломакиным: «Выработанности и совершенству эстетической стороны исполнения должна непременно предшествовать строгость и полнота учения технического... Мы бывали не раз свидетелями того, как этот хор, а prima vista выполнял с листа, без приготовления, трудные и сложные сочинения классических древних авторов. Мы также бывали свидетелями, как, в случае остановки которым-нибудь отдельным голосом, например тенором, капельмейстер говорил, с какого места и такта начать,

все же прочие голоса вступали правильно в своих местах, без всякого особого указания. И если первый из этих двух фактов доказывает отличную школу, верную дорогу учения, то второй лучше всего свидетельствует, к какому вниманию и наблюдению приучен слух каждого человека в этом хоре»¹.

В XIX веке усиливается борьба прогрессивной части русского общества против засилья иностранных влияний, против схоластики в обучении, за народность искусства. Новые взгляды проникают и в методику преподавания пения и сольфеджио. Взамен схоластического сухого изучения теории музыки, зазубривания нот и интервалов выдвигается эстетическая сторона обучения музыке, воспитание на художественных образцах; все больше внимания уделяется развитию слуха, сознательности восприятия.

Лучшие музыканты и педагоги того времени своей деятельностью способствуют формированию национальной русской культуры и музыкально-педагогических принципов. Среди них — Глинка, Варламов, Одоевский, Стасов, Серов.

Как известно, Глинка преподавал в оперном театре, в Театральном училище и в Придворной певческой капелле. Результатом его длительной педагогической работы были «Упражнения для усовершенствования голоса», написанные для И. Петрова. В них содержится ряд методических замечаний по работе как над голосом певца, так и над развитием слуха. Изучение нот, вернее обучение пению по нотам, Глинка непосредственно связывал с упражнениями по вокалу, строя все на развитии слухового восприятия.

Б. Асафьев так раскрывает интонационно-слуховой метод Глинка: «...не тупое заучивание, хотя бы и с листа, а постоянное осмысление памяти и контроль за этим»².

О необходимости при воспитании музыканта не только обучать его чтению нот, но и формировать музыкальный вкус, о важности всестороннего развития слуха, о его значении для музыкальной деятельности писали и говорили многие передовые музыканты.

Серов, Писарев, Боткин и другие резко и гневно осуждали существовавшую в то время методику обучения музыке детей. Д. Писарев писал: «Ребенка, не обнаружившего еще никаких музыкальных наклонностей, ... сажают прямо за фортепиано и заваливают гаммами и экзерсисами... в наше воспитание введено под именем искусства бездушное изучение различных механических приемов, в которых нет ни мысли, ни чувства»³.

¹ Стасов В. Концерты певчих гр. Шереметьева. — Цит. по кн.: Локшин Д. Л. Русское хоровое пение в школе, с. 50.

² Асафьев Б. В. Слух Глинка. — В кн.: Избранные труды, т. 1. М., 1952, с. 307.

³ Писарев Д. Избранные педагогические высказывания. — Цит. по кн.: Локшин Д. Л. Хоровое пение в русской школе, с. 70.

¹ Цит. по кн.: Локшин Д. Л. Хоровое пение в русской школе, с. 24.

Серов подвергает уничтожающей критике преподавание музыкально-теоретических дисциплин: «Обратимся к изучению музыкальной премудрости по схоластическому методу... такая практика, приучая смотреть на гармонию, на аккорды, как на какие-то алгебраические величины... приучала вместе принимать целое содержание гармонического аккорда абстрактно, а не в живом звуке, не в расположении нот, составляющих аккорд по разным регистрам инструмента, или оркестра, или голосов»¹.

Борьба с догматизмом и схоластикой занимает большое место в работах Одоевского. Касаясь самых конкретных вопросов преподавания музыкальной грамоты и пения, он пишет об основе обучения на живом опыте, на накопленных ранее наблюдениях. При обучении пению по нотам он считает центральным вопрос о взаимосвязи слуховых и зрительных представлений. В своей работе «Музыкальная азбука» он пишет: «Наша... задача: довести ученика до того, чтобы его глаз понимал то, что ухо слышит, и ухо понимало то, что глаз видит; то есть, чтобы каждая видимая учеником нота имела для него звук»².

Восставая против механического обучения нотам без предварительной подготовки слуха, против бессознательного натаскивания, основную задачу всего дальнейшего преподавания Одоевский видит в том, чтобы приучить ученика соединять в своем понятии звук написанный со звуком слышимым. Он пишет: «Если учащий хочет, чтобы ученик понял музыку, а не учился бы ей, как учат канареек, то отнюдь не должен с первых пор говорить ни о названии нот, ни о ключах, ни о паузах, ни о разделении нот... Все это будет введено постепенно в последующие уроки»³.

Из других же методических советов очень ценны замечания о пользе работы с камертоном, активизирующим слуховые представления, о необходимости научить «записывать слышимую мелодию не глядя в ноты», то есть записывать музыкальный диктант. Обращаясь к учащему (педагогу), он советует не спешить, потому что на всякое освоение требуется время, и не верить никаким так называемым «ускорительным методам».

Одоевский поддерживал цифровую методу Шеве, считая ее педагогическим удобством, «первой ступенькой к нотной системе». Он подчеркивал важность этой методики для освоения отношений между звуками. «В музыке существуют лишь отношения между звуками», — писал он⁴.

¹ Серов А. Н. Музыка, музыкальная наука, музыкальная педагогика. — Цит. по кн.: Локшин Д. Л. Хоровое пение в русской школе, с. 70—71.

² Одоевский В. Ф. Музыкальная азбука. — Цит. по кн.: Локшин Д. Л. Хоровое пение в русской школе, с. 74.

³ Там же, с. 73.

⁴ Там же, с. 80.

Создание консерваторий в 60-х годах XIX века было несомненно большим событием в развитии музыкальной культуры. Однако в консерваториях преподавание сольфеджио еще долго оставалось прежним. С учениками занимались только чисто практическим обучением пению по нотам. Е. Альбрехт, Л. Саккетти, позже Н. Ладухин в методике своего преподавания исходили из системы упражнений и примеров абсолютного сольфеджирования, мало связывая их с музыкальной литературой.

Основной формой работы было пение, на слух определялись интервалы, гаммы, аккорды. Музыкальный диктант внедрялся с трудом, он представлял собой в основном упражнения в правильной записи ряда интервалов. Все это проводилось без опоры на ладотональность, без связи с живой музыкальной практикой.

Римский-Корсаков в своих статьях и заметках, восставая именно против этой схоластики в развитии слуха, большое значение придавал музыкально-исполнительской практике как одному из важнейших средств для развития слуха.

Желание приблизить преподавание к живой музыке заставляет передовых педагогов искать новые пути. В 70—80-е годы XIX века возникает так называемый «аналитический» метод развития слуха, в основу которого положен принцип обучения от восприятия целого к осознанию его элементов, в противовес «синтетическому методу», который основывается на изучении сначала отдельных звуков, упражнений и затем уже мелодий или музыкальных произведений. С. Миropольский — один из музыкантов того времени, много работавший в области хорового обучения школьников, — писал о синтетическом методе: «По нашему мнению это единственно правильный способ обучения пению... сначала дети с голоса усваивают несколько простеньких пьесок, которые и служат материалом для обучения»¹. Эта связь с живой музыкой, развитие слуха на основе практической музыкальной деятельности (пение, игра на инструменте и т. д.), закрепленное сознанием слышимого, и в наше время является главным методическим принципом в обучении сольфеджио. К сожалению, изучение теории в отрыве от музыки до сих пор имеет место в преподавании музыкально-теоретических дисциплин и сольфеджио.

Следующим прогрессивным этапом явилось внимание педагогов сольфеджио к разработке методики развития «тонального чувства», то есть чувства лада. Сознательность в обучении пению, в развитии слуха должна быть основана на слуховом представлении соотношения звуков, интервалов в данной тональности. Об этом писал И. Иванов — представитель передовых учителей пения в школах того времени: «Развитие тонального

¹ Миropольский С. О музыкальном образовании народа в России. СПб., 1881, с. 37.

чувства идет весьма медленно, но зато, раз установившись, оно делается достоянием на всю жизнь и составляет одно из главных приобретений для обучения пению... Тональное чувство, развитое надлежащим образом, ведет прямо к чтению нот»¹.

Многие авторы говорят о важности воспитания внутренних представлений о соотношении тонов, заботясь о том, чтобы учащиеся научились сперва представлять себе всякий звук в уме, а затем воспроизводить его совершенно сознательно.

Так постепенно начала складываться в России система развития слуха на ладовой основе, в противовес интервальной. Конечно, нельзя думать, что традиционная интервальная методика и применявшиеся в ней упражнения не опирались на ладовую основу. Ведь все упражнения были в до мажоре, то есть в конкретной тональности и не могли быть оторваны от лада. Однако, как справедливо замечает А. Островский, «...ладовый момент при этом входил в методику стихийно и ладовый путь воспитания слуха не был осознан, не выдвигался как принцип обучения»².

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что история развития методики сольфеджио в России до XX века характеризуется существованием различных направлений, по-разному определяющих эстетическое содержание обучения и развития. Прогрессивное направление характеризуется стремлением отойти от схоластических, сухих методов преподавания, от недооценки развития слухового сознания.

Передовые идеи русского общества, мысли Н. Чернышевского, Н. Добролюбова о роли искусства в воспитании легли в основу методики музыкального воспитания и развития слуха на живом музыкальном материале, на эстетическом и эмоциональном восприятии как первичном слуховом впечатлении, на осознании теоретических понятий из опыта, из звуковых образцов, накопленных в памяти, что и по настоящее время является сущностью методики преподавания сольфеджио.

Эти краткие исторические сведения о развитии и становлении основных методических установок в работе над развитием слуха не включают анализа деятельности выдающихся русских педагогов-музыкантов, преподававших в Петербургской (Ленинградской) и Московской консерваториях, в музыкальных школах и техникумах с конца XIX столетия и до наших дней. Педагогическая деятельность Римского-Корсакова, Чайковского, Аренского, Лядова, Майкапара и других, их методические принципы в работе над развитием слуха должны быть предметом специального исследования и поэтому не включены в дан-

¹ Иванов И. Курс хорового пения для средне-учебных заведений и городских училищ. — Цит. по кн.: Локшин Д. Л. Хоровое пение в русской школе, с. 113.

² Островский А. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио. Л., 1954, с. 152.

ную работу. Несомненно, что их деятельность и взгляды на преподавание в музыкальных учебных заведениях сыграли большую роль в дальнейшей реорганизации всего музыкального образования, которая возможна была лишь после Великой Октябрьской социалистической революции.

Перестройка системы музыкального образования началась в первые же годы после революции. В период с 1919 по 1930 год ведутся интенсивные поиски новых форм музыкального образования, новых методов обучений. Движение в сторону демократизации искусства, доступности музыкального образования для широких масс выдвигает на первый план задачу начальных способностей масс, приобщения их к искусству. Нужны были новые формы организации всех звеньев музыкального образования, новые методы и формы работы, новые методические установки. Все это коснулось и методики преподавания сольфеджио. В общеобразовательных школах, в клубах и кружках зарождается новая форма сольфеджио — музыкальная грамота, ставящая своей целью воспитание способности воспринимать музыку, дать возможность приобрести простейшие исполнительские навыки и усвоить элементарные теоретические знания. Возникают и новые формы обучения музыке: групповые, лекционные, «свободные», «комплексные» и другие.

При всей спорности и недостатках этих форм они имели ряд положительных сторон, так как намечали новый подход к развитию музыкальности, к процессу приобретения знаний и навыков. Так, широкое распространение на уроках сольфеджио получило «слушание музыки», использование в качестве учебного материала народных и современных массовых песен, а также художественной музыкальной литературы; большое внимание уделяется развитию музыкальной памяти, осмысленному и выразительному пению. В связи с этим в сольфеджио утверждается ладовый принцип развития слуха, шире используется воспитание гармонического слуха.

С выходом в свет «Сольфеджио» А. Островского, В. Шокина, А. Егорова и С. Павлюченко в 1937 году¹ окончательно утверждается методический принцип воспитания слуха на ладовой основе. В последующих пособиях, правда, разрабатываются различные пути в развитии чувства лада. Например, в сборнике «Методический курс сольфеджио» И. Дубовского делается чрезмерный акцент на гармонических связях (TSD) за счет недооценки мелодических связей в ладу.

В 1933 году была окончательно сформирована система музыкального образования, состоящая из трех ступеней: детские музыкальные школы-семилетки, музыкальные училища и кон-

¹ Островский А., Павлюченко С., Шокин В., Егоров А. Сольфеджио, вып. I. Л., 1937.

серватории. Были разработаны программы всех звеньев, обеспечивающие их взаимосвязь и преемственность. В период 30—50-х годов было выпущено много учебных пособий по сольфеджио, утверждавших ладовый принцип воспитания слуха.

Однако, в связи с увеличившимися профессиональными требованиями к уровню развития слуха музыкантов, жизнь показала, что этот принцип имеет ряд недостатков, тормозящих всестороннее воспитание слуха. Начиная с 50-го года назревает необходимость некоторой перестройки основных принципов методики преподавания сольфеджио. Этому способствует и ряд теоретических исследований в различных областях науки, внесших много нового в наше представление о звуке, его свойствах, о музыкальном мышлении, о значении внутреннего слуха. Среди них — труды Б. Теплового, Н. Гарбузова, Л. Мазеля, Е. Назайкинского и других.

К этому времени (50—70-е годы) относится выход в свет целого ряда работ в области методики сольфеджио: «Очерки по методике преподавания элементарной теории и сольфеджио» А. Островского, пособие «Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио» В. Серединской, «О преподавании четырехголосного гармонического сольфеджио» К. Дмитриевской, «Методика преподавания музыкального диктанта» Е. Давыдовой и другие¹.

В настоящее время главной проблемой методики является вопрос о воспитании слуха в связи с новыми интонационными и ладогармоническими особенностями современной музыки. Поскольку развитие слуха на каждом историческом этапе базируется на произведениях соответствующего стиля со всеми особенностями его интонационной и ладогармонической сферы, постольку и в методике сольфеджио используются приемы, укрепляющие и развивающие восприятие этих стилевых особенностей музыкального языка. Так, ладовая и ступеневая системы ориентируются на классический стиль музыки, с твердо установившейся закономерностью взаимоотношений опорных и вводных тонов, ладовых и функциональных связей семиступенного мажора и минора. Длительное закрепление навыков восприятия этих связей в курсе сольфеджио приводит, как говорит А. Островский, к выработке «инерции слуха». В задачу развития профессионального слуха должно входить не столько закрепление этой инерции, сколько создание предпосылок для преодоления ее на основе активизации слуховых представлений. В своей статье «О преодолении слуховой инерции при восприятии современной музыки» Островский пишет: «Назревают но-

вые закономерности «жизни лада» и вместе с тем — необходимость отыскания новых путей активизации слуха, способного отойти от привычных стандартов мелодики и гармонии и преодолеть новые ладовые трудности, типичные для современной музыки»¹.

Несомненно, что возникновение различных методических систем развития слуха всегда связано с новыми явлениями в музыкально-художественной практике, — эти системы закрепляют, канонизируют стилевые закономерности; вместе с тем они постоянно отстают от новых веяний. Так и в наше время методика развития слуха, в основном опираясь на классическую гармонию мажора и минора, недостаточно использует особенности народных ладов, мало расширяет круг аккордов разных структур (квартовые и секундовые наложения, альтерация), не отрабатывает переходы из тональности в тональность путем смещений, сопоставлений или наложений и т. д. Ясно, что назрела необходимость пересмотра методики сольфеджио, создания новых основ развития слуха на современном этапе.

Приближение содержания обучения к современной музыке, разработка и создание методов программированного обучения, применение в процессе обучения технических средств, наконец, достижение всеобщей музыкальной грамотности и поднятие музыкальной культуры всего советского народа — вот те задачи, которые стоят сейчас перед музыкантами-педагогами и, в частности, перед теми, кто работает в области развития слуха.

5. О РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМАХ И МЕТОДАХ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЛЬФЕДЖИО

В настоящее время как за рубежом, так и у нас, в Советском Союзе, применяются разные методы и системы преподавания сольфеджио. Методические принципы разных авторов отражаются в учебниках и сборниках сольфеджио, поэтому для того, чтобы познакомиться с этими методами, необходимо рассмотреть несколько сборников, распространенных в педагогической практике в последние 30—40 лет.

По существу, сборники сольфеджио можно сгруппировать по двум основным направлениям. Одно из них включает в себя системы, в основе которых лежит изучение отдельных элементов музыкального языка: звуков до мажора или интервалов. Другое направление составляют системы, изучающие связи звуков: ступеневые, ладовые, гармонические. Совершенно оче-

¹ Островский А. Методика теории музыки и сольфеджио. Л., 1970; Серединская В. Развитие внутреннего слуха в классе сольфеджио. М., 1962; Дмитриевская К. О преподавании четырехголосного сольфеджио. М.—Л., 1964; Давыдова Е. Методика преподавания музыкального диктанта. М., 1962.

¹ Островский А. Л. О преодолении ладовой инерции при восприятии и интонировании современной музыки. — В кн.: Вопросы методики воспитания слуха, с. 9.

видно, что второе направление гораздо ценнее, так как оно дает возможность развивать слух на художественных образах музыки (в том числе — народной песни во всем ее многообразии), воспитывает способность понимать содержание произведения, осмысливать связи между элементами музыкального языка.

Некоторые авторы ставят своей задачей широкое, всестороннее развитие музыкального слуха, другие стремятся найти пути к быстрейшему овладению каким-либо одним навыком; третьи — отдают все внимание одной из частных задач, например, развитию только гармонического слуха.

В каждой из этих систем есть много полезных и методически интересных приемов, рожденных практикой, которые можно с успехом применять в процессе работы. Но, знакомясь с ними, следует прежде всего уяснить основную цель каждой системы, которой и подчинена предлагаемая методика.

Одной из наиболее распространенных систем в конце XIX и начале XX века следует считать, как уже отмечалось, «интервальную» систему. Она основана на изучении интервалов от любого звука вверх и вниз и рассматривает мелодию как сумму интервалов. Ни ладовое положение их, ни структура мелодии при этом не осознаются, не являются ориентиром¹.

В качестве тренировочных упражнений широко используются тональные секвенции, где интервал изучается по ступеневой величине, на звуках до мажора. Интервалы заучиваются по начальным мотивам знакомых песен. Такой прием был рекомендован, например, в «Музыкальной грамоте» И. Руденко².

Среди подобных систем, кроме традиционной интервальной, можно назвать еще «До-дека методу». В ней за основу берутся семь звуков до мажора, а ключевые знаки рассматриваются как хроматически измененные «простые» звуки. Примеры такой системы можно найти в сборниках сольфеджио Н. Ковалевского³ и, частично, в сольфеджио Я. Медыньша⁴. Даже в «Учебнике сольфеджио» П. Драгомирова⁵, который широко используется и теперь, есть раздел «Случайные диезы и бемоли», включающий в себя мелодии с отклонениями и модуляциями в разные тональности (из до мажора).

Основа этой системы — изучение звуков до мажора, которые именуются «простыми звуками», в разных комбинациях, исходя из ступеневой величины образующихся интервалов, без учета их ладового положения и тоновой величины. Появление

¹ Как пример, характеризующий «интервальную систему», можно привести такой способ записи диктанта, когда учащиеся, называя интервалы один за другим, при ошибке в одном месте, заканчивают диктант на неверном звуке, не осознавая даже тоники.

² Руденко И. Музыкальная грамота. М., 1937.

³ Ковалевский Н. Сольфеджио. М.—Л., 1924.

⁴ Медыньш Я. Сольфеджио. Рига, 1925.

⁵ Драгомиров П. Учебник сольфеджио. М., 1965.

новых тональностей, отклонений и модуляций объясняется повышением или понижением «простых» звуков. В результате занятий не воспитывается чувство лада, сознательное отношение к исполняемой мелодии. Основная цель такой системы — научить учащихся интонировать любые звуки в разных соотношениях.

Говорить о методике «черно-белого слуха» не приходится: уже по названию видно, как далеки от музыки ее цели.

Близко к интервальной системе стоят системы, основанные на изучении ступеней мажорной или минорной гаммы в разных тональностях. По этой системе лад отождествляется с гаммой, тогда как лад — значительно более сложная и разнообразная организация звуковысотных отношений в мелодии. Понятно, что изучение лада только на гаммах сужает многообразие ладовых связей.

В свое время группа ленинградских педагогов во главе с Островским выпустила сборник «Сольфеджио»¹, базирующийся на детально разработанной ступеневой системе. Позже авторы сами отказались от него, и Островский так охарактеризовал недостатки сборника: «Схема ладового тяготения [по гамме]... приводит к представлению о ладе как о застывшей системе взаимоотношений тонов, где каждая неустойчивая ступень наглухо закреплена за своим устоем»². Недостаток такой методики заключается в том, что при опоре лишь на поступенное движение по гамме умалывается выразительное значение интервалов, усложняется освоение хроматизмов, альтераций и модуляций. Иначе говоря, эта методика применима лишь к диатонике, к октавным ладам и не учитывает характерные интонационные особенности какого-либо стиля.

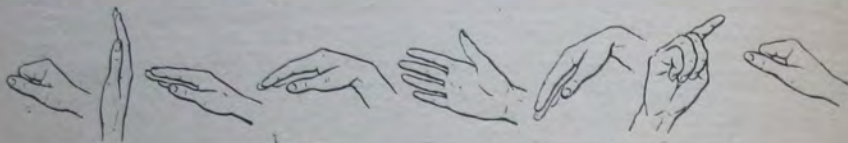
В большинстве систем этого направления лад изучается на основе связи ступеней мажорной и минорной гаммы. Это особенно ясно и наглядно разработано в болгарской «лесенке» — столбике:



¹ Островский А., Павлюченко С., Шокин В., Егоров А. Сольфеджио, вып. 1. Л., 1937.

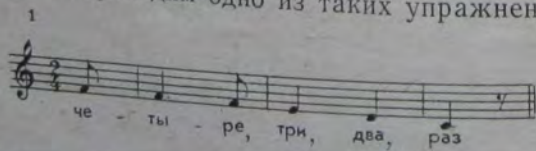
² Островский А. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио, с. 181.

Близко к столбике стоят так называемые мануальные системы, в которых условные движения руки в пространстве изображают те или другие ступени лада:



Сюда же можно отнести цифровую систему, где названия нот (ступеней) заменяются порядковым номером: тоника — I, верхний вводный тон — II, медианта — III, субдоминанта — IV, доминанта — V, нижняя медианта — VI, вводный тон — VII. Многие педагоги и сейчас пользуются упражнениями в пении ступеней с названием их порядкового номера.

Так, например, А. Агажанов¹, придерживаясь в целом иной методики — системы попевок, — также использует цифровые названия ступеней. Приводим одно из таких упражнений:

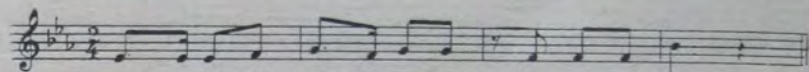


¹ Агажанов А. Курс сольфеджио, вып. 1. М., 1965.

В Китае для массового музыкального образования также используется цифровая система. Это более оправданно, так как по такой системе печатаются ноты (массовая, хоровая литература), и таким образом при прочтении текста исключается этап перевода цифровых обозначений в нотные, что дает возможность пользоваться этим материалом даже тем, кто не знает нот. Например:

$$1 = E_5 \begin{array}{c} \underline{1} \\ \underline{1} \quad \underline{1} \quad \underline{2} \quad | \quad \underline{3} \quad \underline{2} \quad \underline{3} \quad \underline{3} \quad | \quad 0 \quad \underline{2} \quad \underline{2} \quad \underline{2} \quad | \quad 5 \quad 0 \end{array} \parallel$$

Расшифровка



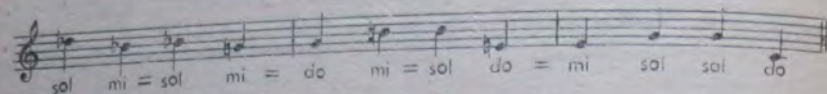
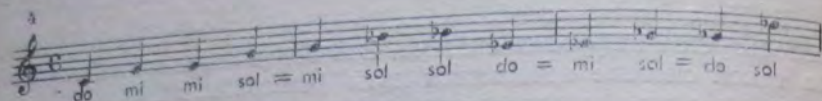
Выпущенный в Чехословакии сборник Долежила¹ интересен тем, что система воспитания слуха ведется по двум руслам: во-первых, на основе изучения ладовых взаимоотношений ступеней мажора и минора и, во-вторых, на основе освоения интервалов от любого звука вверх и вниз вне ладовых связей. В целом получается как бы объединение двух систем — абсолютной и относительной. Рассмотрим эту систему.

3



¹ Doležil M. Intonace a elementarni rytmus. Praha, 1953.

На правой странице для освоения интервалов от отдельных звуков автор берет лишь большие и малые терции и чистые квинты:



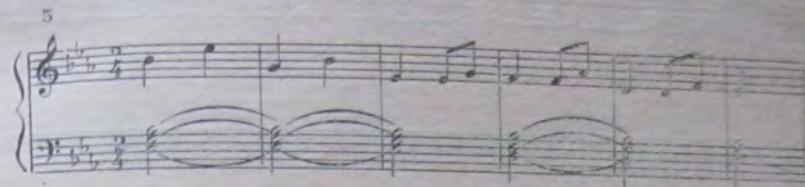
При исполнении примеров на правой странице рекомендуется прием пения каждого интервала с названием пройденным в до мажоре, приравнивая интервал к аналогичному в до мажоре. Так, под каждой большой терцией подписано *до — ми*, под малой — *ми — соль* и т. д. Воспроизведение интервала от любого звука происходит вне опоры на лад, по мелодическому сходству. Таким образом, особенностью этого сборника являются два параллельно идущих пути: в левой части четко видна последовательность в воспитании чувства лада (изучаются сперва тоническая зона, затем вводные звуки, доминантовые и субдоминантовые связи, альтерация, хроматизм и модуляция), а в правой части при изучении интервалов от отдельных звуков (вне лада) совершенно исключается гармоническое осознание мелодических ходов, их ладовые связи. В итоге дается ряд примеров иногда очень сложных в различных тональностях, с хроматизмами и альтерацией.

Судя по этим примерам, результат такой методики должен быть положительным, так как дает возможность быстро перейти от диатоники к более сложным ладовым образованиям. Однако процесс усвоения ладовых связей получается неосознанным, механистичным. Видимо, идея объединения двух направлений — ладового и интервального — вызвана желанием автора найти пути, дающие возможность развития музыкального слуха с ориентацией на интонационный язык современной музыки.

Другой разновидностью существующих ладовых систем являются так называемые «гармонические» системы. В них за основу берется аккорд — гармония тоники, субдоминанты и доминанты, а ступени лада рассматриваются только как звуки, составляющие аккорд той или другой функции.

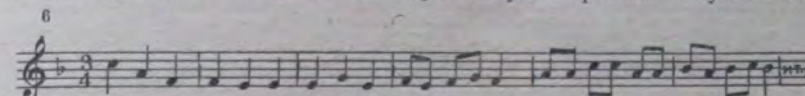
Немецкий теоретик и педагог Г. Вальдман в своей книге «Диктант как средство музыкального обучения» пишет: «При работе над музыкальным диктантом прежде всего обращается внимание на гармонию. Она прорабатывается в тесной связи с другими элементами — ритмом, формой и мелодией... В первых

же примерах мелодия строится по звукам разложенных трезвучий тоники и доминанты»¹:

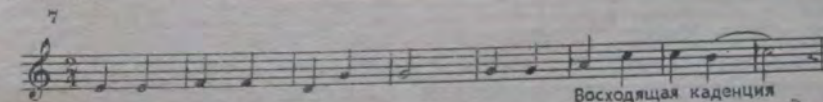


Затем ученику предлагается «импровизировать мелодические и ритмические варианты мелодии на фоне тех же аккордов, в разных тональностях»². Усложнение материала дается в соответствии с последовательностью изучения классической гармонии. Много внимания уделяется фигурациям разного рода и вариантам использования в мелодии звуков разложенных аккордов.

Работа над мелодией предлагается лишь в конце, перед разделом полифонии. Да и эти несколько мелодий представляют собой опять-таки мелодизированную гармоническую схему:



По гармоническому принципу построен учебник И. Дубовского «Методический курс одногласного сольфеджио»³. Он состоит из двух разделов — «Экземпляр педагога» и «Экземпляр ученика». В основе его лежит изучение гармонических связей. Начинается все с освоения и проработки простейших кадансов:

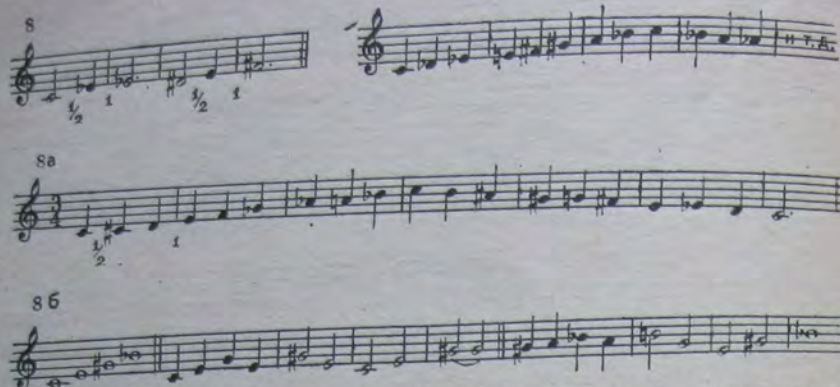


Затем прорабатываются несовершенные каденции, половинные, расширенные. Все тесно связано с формой: двутакт, предложение, период. Очень скоро вводится понятие о модуляции, о проходящих, вспомогательных, о предъеме, секвенции. Только в конце, в качестве дополнения, вводится раздел «Интервалы», причем все упражнения в этом разделе направлены на построение интервала от отдельных звуков. Некоторые примеры специально затушевывают всякую ладовую связь:

¹ Waldman Guido. Diktat zur Musiklehre mit erklärender Einführung. Berlin, 1931. S. 2

² Waldman Guido. Diktat zur Musiklehre mit erklärender Einführung. S. 3.

³ Дубовский И. Методический курс одногласного сольфеджио. М., 1939.



При всей важности развития гармонического слуха такой метод приводит к недооценке мелодии как главного выразительно-смыслового компонента музыкального произведения. Именно мелодия, как наиболее доступный и убедительный материал для воспитания и развития слуха, должна быть основой сольфеджио.

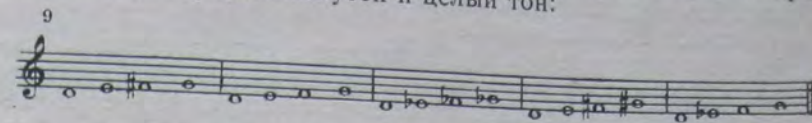
Другой недостаток заключается в том, что гармонические системы базируются на классической гармонии мажора и минора, утверждая ее как основу развития слуха. Многообразие народных ладов, гармонии русской музыки и творчество современных композиторов в этих системах отсутствуют, и музыкальный слух, воспитанный на схеме TSD, вряд ли может быть подготовлен к их восприятию.

Большой интерес представляет собой система, изложенная в сольфеджио И. Йорсильда¹.

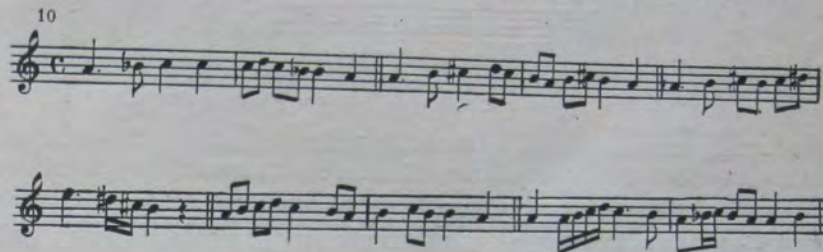
Как сказано в предисловии автора, одной из важнейших задач в развитии слуха является воспитание «тональной гибкости», способности активно переключаться из одной тональности в другую, чувствовать тончайшие нюансы отклонений в мелодии. Поскольку средством для тональных сдвигов чаще всего являются небольшие интервалы — секунды, терции, кварты и, главным образом, полутоны — за основу методики развития слуха в данном пособии взяты именно эти интервалы. Но интервалы здесь рассматриваются не как застывшее соотношение ступеней тональности, а как активные интонации, дающие новое направление мелодии. Таким образом, создается возможность преодолеть преобладание диатоники в преподавании сольфеджио. Известно, что неверно трактуемое ладовое воспитание слуха, особенно если лад понимается как гамма (ступеневая система), приводит порой к тому, что в пределах данной настроенной тональности ученик может хорошо петь и читать с листа, но как только намечается отклонение или модуляция, теряет устойчивость и верную интонацию.

¹ Iersild Iorgen. Die Gehörbildung. T. 1, Melodick. Copenhagen, 1959.

Учебник Йорсильда начинается с упражнений в пении различных тетрахордов. Задача этих упражнений — научить правильно интонировать полутон и целый тон:



Одно из следующих упражнений реализует это умение — появление хроматического полутона или тона в поступенном движении ведет к перестройке (изменению) тональности:



По такому же принципу построены примеры на изучение больших и малых терций, чистых кварт и квинт, кварты увеличенной. Сексты и септимы изучаются на аккордах, как крайние звуки сектаккорда, квартсектаккорда и доминантсептаккорда. В этом разделе интересны упражнения на импровизацию мелодий из звуков аккорда, исполняемого на фортепиано. Этим как бы подчеркивается роль гармонии в широких ходах мелодии.

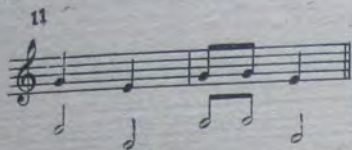
Все упражнения составлены автором. В дополнении дана небольшая хрестоматия с интересным подбором примеров. Много отрывков из произведений Баха: Мессы си минор, «Страстей по Матфею» и других. По ясности изложения и по строгой последовательности материала рассматриваемая система и сборник очень интересны и полезны.

В последнее время у нас в стране появилось много приверженцев венгерской релятивной (относительной) системы. Созданная Кодаем на основе венгерской народной музыки, впитавшая в себя много полезных приемов из прошлого зарубежного опыта (методы Руссо, Шеве и т. д.), эта система имеет ряд преимуществ перед традиционными системами.

Особенность релятивной системы состоит в том, что слоговые названия звуков (*до, ре, ми, фа, соль, ля, си*) применяются только для обозначения ступеней гаммы любой тональности. В классах по специальности и в дальнейшем все обучение музыке, в том числе и сольфеджио, идет по буквенной системе. Таким образом, на практике в Венгрии применяются две системы сольфеджирования: относительная и абсолютная. Начальный период (примерно до IV класса детских музыкальных

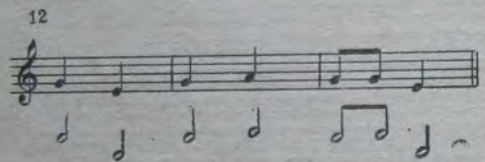
школ) идет целиком по релятивной системе. Большое внимание уделяется ритмическому воспитанию, используются ручные знаки; пение упражнений, песен происходит сразу в любых тональностях, на любой высоте.

Но самое главное преимущество венгерской системы заключается в том, что обучение начинается не с полного звукоряда, а с простейших мелодических попевок, образующих некую мелодию, выражающих простейшую музыкальную мысль. Так, первая попевка выразительна, легко запоминается:



Наряду с записью на нотном стане дается графическое изображение нот без нотного стана, позволяющее исполнять эту попевку в любой тональности (от любого звука). Кроме того, применяются ручные знаки. Таким образом, в сознании учащихся закрепляется интервал терции.

Следующая попевка включает в себя новую интонацию — секунду вверх, и так далее:



Порядок включения новых интонаций с использованием новых звуков связан с особенностями венгерской народной музыки. В ее основе лежит пентатоника; последним изучается разрешение VII ступени в тонику.

Несомненно, что принцип воспитания чувства лада не на механическом пропевании гаммы, а на разучивании выразительных народных попевок очень хорош. В этом заключается важное преимущество релятивной системы перед другими.

Однако целый ряд существующих недостатков этой системы, как например, отсутствие связи со специальностью, ограничение музыкального материала диатоническими ладами, неизбежность переучивания при переходе к обычной (общепринятой) системе сольфеджирования делает эту систему пригодной лишь на самом начальном этапе обучения.

Одна из важнейших задач сольфеджио — научить чисто петь с листа. Однако нужно решать и другие задачи, чтобы развитие музыкального слуха было всесторонним и полным. Необходимо прежде всего воспитать активные слуховые пред-

ставления. «Научить слушать, воспитать ухо, выработать у ученика интонационно и тембрально тонкий слух — вот первая задача педагога-музыканта, сквозной стержень его работы»¹.

Отсюда вытекает основное требование в любой системе: всестороннее развитие слуха, не ограниченное формированием какого-либо одного навыка, развитие общей музыкальности, кругозора, музыкального мышления и творческой инициативы.

В пособиях для начального музыкального воспитания Н. Ветлугиной², М. Антошиной и Н. Надежиной³ сочетается образно-слуховое восприятие, элементы игры и движения с изучением основ музыкального языка. Примеры подобных всесторонне развивающих систем мы находим в трудах К. Орфа, в его методике развития творческих навыков импровизации и коллективного исполнения.

В настоящее время многие педагоги-практики, осознавая важные задачи, стоящие перед методикой сольфеджио, ищут пути улучшения преподавания, создают свои приемы работы. Однако трудность решения этой задачи нередко приводит к ошибочным, неверным приемам. Так, например, В. Поляков (педагог института культуры Ростова-на-Дону) предлагает развивать мелодический слух по системе «комплексов»⁴. Мелодия рассматривается как сумма неких стандартных оборотов, которые разучиваются во время предварительной тренировки. Например:



При исполнении мелодии учащийся находит эти «комплексы», выделяет их независимо от их ритмического, метрического и ладового положения в мелодии. Механистичность такого метода очевидна. При этом не может воспитываться музыкальность, эстетическое отношение к исполняемой музыке, сознательность и творческая инициатива учащихся.

В качестве другого примера можно привести занятия педагога Москвы М. Кравеца, пользовавшиеся большой популярностью. Нет сомнения, Кравец очень изобретательный инициативный педагог, пытающийся научно обосновать свой метод. Он использует зрительные, двигательные и звуковые «раздражители» для изучения нот, ритма, темпа, для развития артистичности. Однако его основная задача — развитие абсолютно-

¹ Коган С. У врат мастерства. М., 1961, с. 40.

² Ветлугина Н. Музыкальная азбука. М., 1972.

³ Антошина М., Надежина Н. Сольфеджио, I класс ДМШ. М., 1970.

⁴ Поляков В. Нужны другие ориентиры. — «Советская музыка», 1967, № 6.

го слуха — уводит от музыкального воспитания, становится преградой к пению, исполнению и пониманию мелодии, музыки.

Интерес к релятивной системе привел эстонского педагога Х. Кальюсте к разработке своей методики начального обучения детей по принципу относительной системы. Звуки, ступени гаммы, названы им несколько иначе: *ё, ле, ми, на, зо, ра, ги*. На занятиях применяются любые тональности, используются ручные знаки, ритмические инструменты (палочки, ксилофон, треньгульник и т. д.), а также хлопки, шаги. Интересен и инструмент «Пиле», на котором дети могут сыграть несколько звуков. Интонационное содержание упражнений несколько изменено по сравнению с венгерской пентатоникой, приближено к особенностям эстонской методики. Введение этой методики в общеобразовательных школах дает хорошие результаты в музыкальном развитии учащихся, в овладении навыком чтения с листа. Однако в условиях занятий сольфеджио в музыкальных учебных заведениях эта система вряд ли пригодна из-за отсутствия теоретических основ знаний у учеников и неизбежности переучивания на общепринятую нотацию. Конечно, она не нужна и в среднем звене — в музыкальном училище. (Не следует забывать, что в Венгрии все занятия по специальности ведутся по абсолютной буквенной системе параллельно с релятивной.)

Ленинградский педагог детской музыкальной школы А. Барбошкина в своей методике исходит из постепенного накопления интонаций (чем она близка к венгерской системе). Тесно увязывая интонации с основными ладовыми закономерностями, с понятием устойчивости и неустойчивости звуков, тоник мажора и минора, фразы и так далее, она начинает с прибауток на одном звуке, затем на двух соседних, на трех и так далее. Материалом служат русские народные и детские песни. Созданные ею учебные пособия для детских музыкальных школ отличаются большой последовательностью, продуманностью.

В области профессионального музыкального образования в музыкальных училищах и высших учебных заведениях много нового вносят появившиеся за последнее время различные учебные пособия, авторами которых являются ведущие педагоги: Островский, Алексеев, Блюм, Мюллер и другие. Основное их направление — усложнение и расширение мелодических и гармонических средств в осваиваемом музыкальном материале. Широко используются различные виды альтерации и хроматизмов, энгармонические модуляции и т. д. Наряду со строгой четырехголосной гармонической фактурой все больше внимания отводится полифонизации, развитому движению средних голосов. Несомненно, такой материал способствует активному развитию слуха, обогащает слуховые представления учащихся, приближая к интонациям современной музыки.

В таких учебных пособиях как «Гармоническое сольфеджио» Алексеева, «Трехголосные диктанты» Мюллера, «Систе-

матический курс музыкального диктанта» Алексеева и Блюма¹, примеры которых сочинены авторами, ритмические, ладовые и гармонические трудности поданы очень рельефно и преодолеваются в основном логическим путем, осознанием использованных средств музыкального языка.

Островский предлагает изучение различных ладовых образований с тем, чтобы сделать слух более восприимчивым к современным интонациям, более активным, гибким. Он называет это «преодолением инерции слуха» к мажоро-минорной системе. Ангемитонные лады, пентатоника, сопоставление и смещение тональностей потребуют от слуха музыканта особой активности и иных приемов для создания звукового образа новых интонаций. Таким средством Островский считает умение петь интервалы от звука, как бы «вне лада». Особое значение приобретает владение интонациями тона и полутона, чистых квинт и кварт, больших и малых терций. При этом различные сочетания этих интервалов, приводящие к сдвигам и смещениям ладовых опор, будут восприниматься не как модуляции или отклонения, а как развертывание единой ладотональности двенадцатиступенного звукоряда. Островский пишет: «Речь идет о смещении как специфическом факторе раскрытия и обогащения лада, развертывания всех ресурсов его звукоряда. Ориентиром становится интервал смещения. При этом «вводнотонность» как средство заострения ладовых и ладотональных отношений теряет свое значение, будучи вытеснена интервалами, в значительной степени абстрагированными от ладотонального диктата и функционирующими в условиях равноправия 12 ступеней октавного звукоряда»². Практика подтверждает, что при чтении с листа мелодий таких авторов как Прокофьев, Шостакович, Стравинский, Мийо и других умение проинтонировать последовательность интервалов является единственным средством для воспроизведения данной мелодии.

В разных системах и методиках есть много целесообразных и методически полезных приемов развития музыкального слуха. И потому правы те педагоги, которые в своей работе применяют приемы, заимствованные из этих методик. Но при этом нельзя забывать о том, что использовать следует лучшее, прогрессивное, не противоречащее основным принципам советской системы сольфеджио, задачи которой можно сформулировать так:

1. Способствовать всемерному развитию общей музыкальности и творческого отношения к музыке.

¹ Алексеев Б. Гармоническое сольфеджио. М., 1966; Мюллер Т. Трехголосные диктанты. М., 1967; Алексеев Б., Блюм Д. Систематический курс музыкального диктанта. М., 1969.

² Островский А. О преодолении ладовой инерции при восприятии и интонировании современной музыки. — В кн.: Вопросы методики воспитания слуха, с. 13.

2. Развивать равномерно все стороны музыкального слуха, как основу для практических навыков (чтения и записи).
3. Применяя принцип единства обучения и воспитания, использовать метод сознательного обучения и развития мышления и самостоятельности.
4. Опираясь на тесную связь со всеми дисциплинами в учебных заведениях, особенно со специальностью, развивать слух на лучших образцах современной музыкальной литературы, на народных песнях, на примерах из художественного наследия.

6. О МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПАХ РАЗВИТИЯ МЕЛОДИЧЕСКОГО СЛУХА НА ЛАДОВОЙ ОСНОВЕ И О ТОЧНОСТИ ИНТОНАЦИИ

Интонационный слух — один из важнейших компонентов музыкальных способностей. Его свойство — способность воспринимать, запоминать и воспроизводить звуки разной высоты.

В задачу сольфеджио не входит развитие абсолютного слуха, то есть запоминание высоты отдельных звуков. Главное внимание в сольфеджио уделяется изучению связей звуков, мелодии. Поэтому лучше это свойство слуха называть не интонационным, а мелодическим слухом, а именно, способностью воспринимать, запоминать и воспроизводить мелодию.

Психофизиологическая основа мелодического слуха — образование рефлексов на отношение, как при слушательском восприятии, так и при певческом воспроизведении. Именно мелодический слух представляет собой первое проявление музыкальности. В мелодическом слухе большое значение имеет интонационная сторона. Понятие «интонация» может иметь разное значение: интонация как музыкально-тематический оборот, как чистота и верность звучания и как выразительный момент в речи человека, окрашивающий мысли, чувства, придающий определенный смысл словам. В работе над развитием мелодического слуха интонация понимается как мелодический оборот и как правильность, чистота звучания. Оба эти значения взаимосвязаны. Необходимо, чтобы эта связь учитывалась в работе над развитием слуха.

Ошибки старых систем — интервальной, «системы До мажор» и других заключались именно в том, что вся работа была направлена на достижение точности интонации (высоты) без учета ладовых связей звуков в мелодии.

В чем же сущность ладового чувства?

Теплов дает следующее определение: «Ладовое чувство есть эмоциональное переживание определенных отношений между звуками»¹. Иначе говоря, мы наделяем звуки мелодии опреде-

ленными характеристиками, в основе которых лежит эмоциональное переживание устойчивости или неустойчивости звука, законченности или незаконченности оборота мелодии, окраски мажорного или минорного наклонения, структуры и членения мелодии на фразы, тяготения при разрешении аккордов, и так далее.

Все эти ощущения не связаны с конкретной высотой звуков, а лишь с их взаимоотношением, они не могут возникнуть при восприятии случайных, отдельных звуков. Только звуки мелодии, звуки, организованные в ладу, могут создавать эти ощущения. Благодаря эмоциональной своей основе это доступно самому широкому кругу людей, даже тем, кто не знает нотной грамоты. Отсюда вытекает важный методический принцип: воспитание чувства лада должно проводиться на любой, самой разной высоте, причем на первом этапе не обязательно базироваться на знании нот.

Недостаток применяющегося у нас на практике длительного пребывания в до мажоре приводит к возникновению неправильных ассоциаций: тоника — только звук *до*, вводный тон — только *си*, и так далее. Поэтому большие трудности вызывает переход к изучению новых тональностей, не говоря уже о модуляциях, отклонениях, хроматизмах. Это объясняется в значительной степени тем, что теоретическое изучение тональностей ведется без достаточно прочной слуховой подготовки.

Опыт лучших педагогов показывает, как важно до освоения теоретических знаний тональностей воспитывать чувство лада на разной высоте, вырабатывать умение чувствовать тональность, удерживать ее строй, свободно воспроизводить ступени и импровизировать в любой данной тональности.

Неустанное внимание к высотной окраске разных тональностей часто приводит к развитию так называемого тонального слуха. (Стоит вспомнить положительный опыт московского педагога Н. Анпиловой, у которой в дошкольной группе дети научились различать четыре тональности — соль, ре, фа и си-бемоль мажор.) И наоборот, невнимание к этой стороне слуха приводит к тому, что многие учащиеся, даже окончившие музыкальное училище, проявляют полное безразличие к окраске тональности. Более того, многие не могут начать писать диктант, если не названа тональность, затрудняются определять на слух последовательность аккордов, не зная тональности. Это результат привыкания к тому, что при любой форме работы прежде всего называлась тональность.

Педагог музыкально-педагогического института имени Гнесиных В. Таранушенко, производившая экспериментальную работу по развитию абсолютного слуха, писала: «Большинство учащихся начинает слышать тональности, а затем уже отдельные звуки, то есть слышимость комплексов развивается скорее. Вначале появляется период «приблизительности» ответов, уча-

¹ Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий, с. 129.

щиеся находят только «район» звука или тональности (ошибки на один тон или на полутон). Затем, при усилении внимания к восприятию окраски и запоминанию ее, опираясь на особенности нервных волокон долгое время сохранять чувствительность (остаточное звучание), и при фиксации внимания учащихся на краску тональностей эти раздражения переходят в постоянные, в результате чего прочно запоминаются звуки или тональности»¹.

Таким образом, невнимание к высотной окраске тональностей является важным недостатком в практике преподавания сольфеджио.

Другим существенным недостатком в методике развития ладового чувства является ограниченность круга ладовых структур, используемых в занятиях. По существу на протяжении всех курсов изучается мажорный лад и минор в трех видах. Совсем не затрагиваются неполные лады (квартовые, квинтовые, шестиступенные), а так называемые старинные лады и пентатоника изучаются большей частью в виде звукорядов или как «гаммы от одной ноты». Не учитываются выразительные возможности разных ладов, особенности мелодических оборотов и своеобразие ладовых связей в них. Кроме того, не учитывается и историческая обусловленность музыкального языка разных эпох и стилей. Островский справедливо выдвигает вопрос о необходимости «стилевого построения курса», чтобы слух как бы прошел через все исторические этапы развития музыки².

На практике музыкальный материал курсов сольфеджио обычно ограничивается произведениями классиков, романтиков, в лучшем случае доходит до Чайковского и Рахманинова. Очень мало привлекается современная музыка.

Анализ различных систем и практики работы ряда педагогов позволяет сделать некоторые выводы по вопросу воспитания и развития ладового чувства учащихся. Прежде всего работа над развитием чувства лада во всем его многообразии, ее усложнение должны идти на протяжении всего обучения; нельзя ограничиваться начальным периодом, то есть детскими музыкальными школами и первыми курсами музыкального училища.

На первом этапе основная задача — воспитать чувство тональной устойчивости, умение сохранить тональность, чувство тональной перспективы на достаточном протяжении, иначе — освоить диатонику на любой высоте. Следующим этапом является воспитание способности «преодолевать» диатонику. Освоение альтерации ступеней, затем — хроматических вспомогатель-

ных и проходящих основано на диатонике в пределах данной тональности. Иное дело, когда хроматические звуки служат для перехода в новую тональность, при модуляциях и отклонениях. В этом случае необходимо воспитать способность слуховой перестройки, то есть в момент сдвига звук, найденный и спетый в первой основной тональности, должен быть переосмыслен в новой тональности. Большую роль при этом играет способность внутренне представить себе дальнейшее движение мелодии в новой тональности.

Островский говорит о «вводнотонности» при исполнении всяких хроматизмов, но вряд ли можно сравнить яркость вводнотонной интонации при ее внутритональном значении, где сохраняется при этом устойчивая ладотональная перспектива, с хроматизмом, ведущим в новую тональность, то есть осмысленным именно как «вводный тон», VII ступень. Если в первом случае главная задача ученика — не потерять тональность, то во втором как раз обратная — «оторваться» от первой тональности, перестроиться и почувствовать новую опору. Не следует смешивать эти два момента, и в процессе работы необходимо заниматься так, чтобы направлять внимание на каждый из них по отдельности.

Процесс перестройки естествен в музыке: любое произведение не обходится без смены тональностей, будь то кратковременное отклонение либо модулирующий период. Все начинающие — и дети, и взрослые — в своей слуховой практике уже встречались с этим явлением, но не осознавали его. Поэтому совершенно неоправдано длительное изучение диатоники и переход к модуляциям только в VI—VII классах детских музыкальных школ или на II курсе училища, как это рекомендуется программами. Известно, что диатоника подчас трудней мелодии с модуляцией. И потому следует возможно раньше начинать работать параллельно над укреплением и сохранением чувства ладотональности и над способностью перестраиваться, предчувствовать новое направление в тональном развитии мелодии. Как пример именно такого подхода можно вспомнить сказанное выше о сборнике сольфеджио Йоргена Йорсильда и его системе.

Говоря о методических основах развития и воспитания ладового чувства, нельзя не учитывать роли гармонии. Именно гармония, аккорды, звуковые комплексы, благодаря своей выразительности и эмоциональной яркости при восприятии, помогают осознанию ладовых связей. Надо научить ученика чувствовать, куда ведет данный аккорд, понимать функциональные связи гармонии. И в этом случае слуховое восприятие аккордов может быть не связано с теоретическим знанием гармонии, на данном этапе гармония нужна как краска, подчеркивающая ладовые связи, обостряющая тяготения звуков и помогающая лучше их почувствовать.

¹ Таранушенко В. А. Из неопубликованных записок. Рукопись. Библиотека Государственного музыкально-педагогического института имени Гнесиных.

² Островский А. Методические основы и структура учебника сольфеджио. М., 1958, с. 8—11.

Отсюда можно сделать вывод, что при работе над развитием мелодического слуха на ладовой основе нельзя ограничиваться одноголосным пением а саррелла, нужно широко использовать гармонизацию мелодии, гармоническое сопровождение. Из этого совсем не следует, что пение а саррелла не нужно, — оно остается основой приобретаемых навыков, но в процессе воспитания навыков гармония должна быть важным и существенным помощником. В дальнейшем, по мере укрепления в памяти ладовых закономерностей, отпадает надобность в звучащей гармонической поддержке — она будет внутренне осознаваться, окрашивая те или другие интонационные обороты.

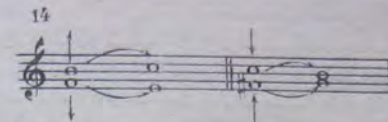
Уровень развития мелодического слуха во многом определяется точностью интонирования при воспроизведении мелодии. Базируясь на ладовой основе, точность интонации имеет и свою специфическую сторону. В музыке нет абстрактно-чистого звука: высота его обусловлена местом относительно других звуков мелодии, а также ладовым, гармоническим, ритмическим, структурным и динамическим окружением.

В своей работе «Зонная природа звуковысотного слуха»¹ Н. Гарбузов научно обосновал явление относительности высоты звуков в музыке, что было подтверждено методами акустического анализа.

Известный дирижер-хоровик П. Чесноков в книге «Хор и управление им»², основываясь на итогах большой практической работы с хором, изложил свои взгляды на тенденцию интонирования ступеней с относительным повышением или понижением.

Чесноков предлагает схему интонирования ступеней мажорной и минорной гаммы при движении вверх и вниз; он считает, что интонирование в хоре тоники минорного лада, в основном устойчивое, должно иметь тенденцию к повышению, быть более легким, тогда как тоника мажорного лада интонируется плотно и устойчиво.

Рассматривая закономерности интонирования интервалов, Чесноков делит их на четыре группы: в первую входят все большие интервалы с тенденцией к повышению верхнего звука (одностороннее расширение). Во вторую группу входят все малые — с тенденцией к понижению верхнего звука. Третья группа состоит из чистых интервалов, требующих полной устойчивости обоих звуков. Четвертая группа включает в себя увеличенные и уменьшенные интервалы, требующие двухстороннего расширения и суживания.



учащихся при интонировании — это слабость их внутренних музыкальных представлений, неспособность оперировать ими и, наконец, неподготовленность голосового аппарата. Голосовой орган осуществляет не только исполнительскую функцию, но и в определенной степени функцию контролирования точности интонирования, подобно органу слуха. Нервная система анализирует раздражения, поступающие в кору головного мозга от движений голосового аппарата, наряду с раздражениями, которые фиксируются органом слуха. Вместе они составляют физиологическую основу интонационного слуха.

Особое значение в процессе развития интонационного слуха приобретает пение, и работа над певческими навыками является одной из главных задач педагога. Если движения голосового аппарата выпадут из-под контроля слуха, пение будет фальшивым, развитие слуха затормозится. Этот недостаток мы часто наблюдаем у вокалистов. Следовательно, выработка правильных певческих навыков — одно из необходимых условий при работе над чистотой интонирования.

На начальном этапе развития интонационного слуха большое значение приобретает изучение интервалов, этих мельчайших самостоятельных элементов музыкального языка. Конечно, в мелодии интервалы подчиняются закономерностям лада, приобретая каждый раз новое звучание, новое значение. Но основной мелодический облик интервала, его широта, или размах все же сохраняются в любых условиях. Поэтому изучение интервалов не только в ладу, но и изолированных, взятых от любого звука, совершенно необходимо. Тренировка в интонировании интервалов от отдельных звуков служит накоплению внутренних музыкальных представлений. Вокально-певческие ощущения при пении разных интервалов также способствуют закреплению в памяти их звуковых образов.

В методике изучения интервалов всегда существовали разные направления. Так называемые абсолютные системы опираются на ступеневую величину интервалов, в них предлагается отсчитывать цифрами ступени мажорного или минорного лада. Тоновая величина не принимается в расчет, она является результатом тоновой настройки.

Другое направление, возникшее в противовес абсолютному, совсем отрицает значение интервала вне лада, заменяя интонацию интервала сочетанием двух ступеней. Некоторые педагоги, стремясь запечатлеть интонационный облик интервала в сознании учащихся, предлагают запоминать их по начальным интонациям знакомых песен. При этом не учитывается реальное ладовое положение интервала, что тормозит процесс чтения с листа. В самом деле, если кварта запоминается лишь как ход с V на I ступень вверх, то при пении кварты от других ступеней, например от III и VI, в сознании учащихся происходит перестройка, теряется ощущение тоновости, так как выработанный

рефлекс требует исполнения кварты только как интонации от V к I ступени.

Выбор того или другого принципа изучения интервалов (в ладу или от звука) имеет большое практическое значение. При чтении с листа несложных диатонических мелодий следует основываться на интонировании интервалов как ступеней лада. Однако в более сложных в ладовом отношении мелодиях, в модуляциях и отклонениях интервал как таковой является средством преодоления «ладовой инерции», и в этих случаях требуется интонирование именно данного интервала. При этом наиболее употребительными являются небольшие по объему интервалы: секунды большие и малые, терции большие и малые, кварты и тритоны. Именно они и должны быть прочно отработаны от любого звука вверх и вниз. Более широкие интервалы — квинты, сексты, септимы, октавы и другие редко встречаются в мелодии как средство тональных сдвигов. Большей частью это скачки на ту или иную ступень в пределах одной тоновости, или звуки, входящие в состав какого-либо аккорда, определяющего гармонический, а, следовательно, и интонационный ход мелодии.

Таким образом, для создания прочной слуховой базы чистого интонирования необходима выработка четких слуховых представлений об интервалах и о взаимоотношениях ступеней лада. Многие педагоги считают, что вначале нужно воспитать и развить чувство лада, а лишь потом переходить к изучению интервалов и аккордов от звука. Такое построение курса приводит к одностороннему развитию интонационного слуха, и переход к более сложным мелодическим образованиям дается с трудом. Кроме того, длительные упражнения в ладу, в настроенной тоновости создают некую интонационную инертность: пение гамм, секвенций, интервалов только в тоновости приводит к тому, что учащийся не обращает внимания на тоновую величину интервала, на его интонационную сущность. Пение же интервалов и аккордов от данного звука, без предварительной настройки, не снимает, а расширяет ладовую основу пения, способствует самостоятельному созданию ладо-тоновой сферы, активизирует слух.

Однако не следует переоценивать значения интонирования упражнений: их задача — подготовить базу для интонирования мелодий, то есть чтения с листа.

Иногда педагоги слишком увлекаются такой тренировкой, требуя виртуозности в выполнении упражнений, усложняя их. Это действительно необходимая и надежная форма развития слуха и голоса, которая может служить проверкой усвоения пройденного материала. Но нельзя забывать, что это не цель, а только одно из средств развития слуха, своеобразная гимнастика слуха. Работа над чистотой интонирования имеет своей конечной целью

чтение с листа, исполнение вокальных, хоровых и инструментальных произведений, иначе — воспроизведение голосом музыкальных произведений.

При чтении с листа процесс интонирования осложняется тем, что от учащегося требуется умение оперировать своими слуховыми представлениями на основе понимания нотных знаков. Раздражители зрительные должны быть переработаны в звуковые. Здесь нужны знания, умение понять написанное и оперировать слуховыми представлениями, черпая их из «кладовой памяти».

Как показывает практика, для точного и свободного интонирования большое значение имеет ощущение линии развития мелодии, значительный охват ее графического рисунка: плавное движение вверх или вниз, повторение звуков на одном месте, смена направления движения, опевание одного звука, ширина скачка, кульминационные точки отдельных построений и т. д. Поэтому, работая над развитием интонационного слуха, следует всячески укреплять связь между зрительными, пространственными представлениями и их звуковым воплощением. Известно, что многие руководители самодеятельных хоров практикуют пение «по указке», добиваясь прочтения мелодии без знания нот. Широко используется эта связь в болгарской столбике, в мануальной системе и других. Как уже говорилось, в релятивной системе вводится графическое изображение мелодии до изучения нот на нотоносце. Это дает возможность в дальнейшем, при пении мелодии со сменой тональностей, называть звуки по релятивной системе независимо от их положения на нотоносце, пользуясь именно зрительным, пространственным ощущением линии мелодии. При чтении с листа с текстом эта способность является основой процесса пения.

В развитии интонационного слуха особенно большое значение имеет воспитание слуховых представлений, являющихся основой всякого интонирования. В самом деле, если учащийся не представляет себе, как будет звучать написанный ряд звуков, то он не может и проверить правильность звучания. Поэтому в занятиях по сольфеджио умение слушать, узнавать и оценивать слышимое должно занимать большое место наряду с пением. Все объяснения, понятия, все новые интонации сперва должны быть услышаны, затем путем многократного повторения усвоены и, наконец, исполнены самостоятельно голосом. При этом особенно важно научить слышать и контролировать свое пение. Без воспитания чувства самоконтроля нельзя добиться нужных результатов ни в чистоте интонирования, ни в умении читать с листа. Поэтому необходимо работать над развитием слухательского рефлекса, как основы накопления в памяти звуковых образов. В практике мы часто встречаемся с тем, что исполнение (то есть пение) не имеет прочной базы слуховых представлений и потому не может быть точным. Это следствие

того, что на уроках слишком рано начали петь, не закрепив предварительно слуховые представления. Для того, чтобы чисто петь, надо прежде всего правильно слышать.

Отсюда можно сделать вывод, что в основе работы над развитием мелодического и интонационного слуха лежит воспитание слухательского и певческого рефлексов.

Итак, методической основой развития интонационного слуха является:

1. Воспитание чувства лада и ладовых связей звуков.
2. Изучение и закрепление слуховых представлений элементов музыкального языка.
3. Выработка правильных певческих навыков.
4. Умение оперировать слуховыми представлениями и знаниями для воплощения их в пении.
5. Умение слушать и оценивать качество пения.

7. ОСНОВЫ МЕТОДИКИ РАБОТЫ НАД РАЗВИТИЕМ ЧУВСТВА МЕТРОРИТМА

В музыке высотные взаимоотношения звуков неотделимы от их временной организации и, следовательно, развитие интонационного слуха и чувства метроритма должны вестись одновременно. Но, учитывая особенности этих разных сторон музыкального слуха, требуется обоснованная методика для развития каждой стороны отдельно.

Все физиологические процессы и в природе, и в человеческом организме происходят в определенном ритме. Теплов указывает, что ритм в музыке воспринимается не только слухом и сознанием, но и всеми клетками организма. При слушании музыки у человека возникает потребность (интуитивная) двигаться, дышать в слышимом ритме. Эмоциональное воздействие ритма на слушателя очень сильно, и эмоциональный отклик на ритм является как бы простейшим, первичным проявлением музыкальности.

В понятии чувства метроритма следует различать несколько сторон:

- 1) ощущение равномерности движения в разных темпах, которое мы условно назовем чувством метра;
- 2) ощущение размера, то есть сочетания и чередования ударных и безударных долей;
- 3) осознание и воспроизведение сочетаний звуков различной длительности, то есть ритма, ритмического рисунка.

В развитии чувства метроритма основным является ощущение и воспроизведение равномерности движения в разных темпах. Однако метр художественного произведения не может характеризоваться абсолютной, физической равномерностью. Равномерность падающих капель не есть еще музыкальный

метр: чтобы стать им, эта равномерность должна подчиняться художественным задачам. Чаше всего равномерность в музыке проявляет себя через незначительные ускорения и замедления, иначе — не является механической. При этом в целом в музыке действует своеобразный закон равновесия: всякое ускорение влечет за собой замедление, и наоборот. Гарбузов обосновал эти закономерности в работе «Зонная природа темпа и ритма»¹.

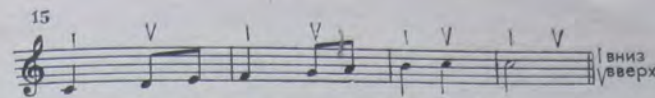
Размер, то есть чередование ударных и неударных долей, также неотделим от чувства музыкального метра. На ощущение сильных долей влияют различные специфические музыкальные факторы, как-то: смена гармонии, рисунок мелодии, изменение громкости, фактура, вступления новых голосов и т. д.

Сама природа чувства метра требует его закрепления в тех или других двигательных процессах. При игре на инструментах этому способствует моторный процесс исполнения. В сольфеджио следует использовать ходьбу, хлопки, дирижирование, танец и другие движения.

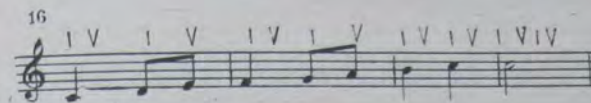
Очень важно использовать в работе разные темпы упражнений. Чрезвычайно важно умение почувствовать, создать (настроиться) и удержать разные темпы. Не секрет, что на уроках сольфеджио обычно господствует какой-то безличный, всегда одинаковый темп. Упражнения в пропевании гамм, интервалов, аккордов и примеры для сольфеджирования необходимо исполнять в разных темпах, но если это пример из литературы, отклонение от них не должно быть резким, чтобы не исказить музыку.

Дирижирование, вернее тактирование, имеет свой смысл и пользу тогда, когда движения руки естественны, автоматизированы и отражают физическое ощущение темпа и размера. Поэтому на начальных этапах лучше не вводить схему жестов размера, а «дирижировать» свободными, произвольными движениями, отмечая лишь равномерную пульсацию долей в разных темпах. В детских музыкальных школах возможна замена жеста руки хлопками, отстукиванием, ходьбой. Важно добиться того, чтобы движения руки естественно отражали темп и размер слушаемой музыки. Постепенно жест приводится в порядок: выделяется сильная доля — направление руки всегда вниз, каждая доля ограничивается определенным пределом, получает свою фиксированную «точку» и свой рисунок в движениях руки, объем жестов сокращается, используется в основном свободная кисть руки, слегка участвует и рука до локтя.

Предлагаемая Островским система тактирования отдельно по сетке размера и по долям такта вызывает некоторые возражения, так как она мешает формированию автоматизации движений руки при передаче темпа-размера. В самом деле, выражение жестом содержания длительностей нот не является есте-



ственной реакцией на слышимую музыку, а скорее возникает в результате сознательного объяснения длительности.



При изучении различных ритмов такое арифметическое понимание и уточнение ритма конечно нужно. Но будет правильнее применять для этого другой жест — например, постукивание ладонью, а не дирижирование.

Особенно ярко проявляется неорганичность такого тактирования при пропевании ритмов типа четверть с точкой. В этом случае важно почувствовать и выразить жестом неударяемое начало второй доли, то есть именно точку. При тактировании внутри доли эта ритмическая фигура уподобляется $\text{♩} \cdot$ в четырехдольном размере, дробность второй доли исчезает.

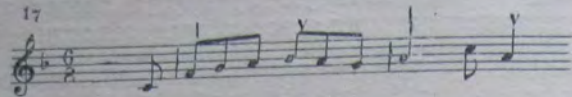
Слуховое осознание размера в своей основе имеет простую двух- и трехдольность, воспринимаемую непосредственно при слушании музыки. Сложные размеры $\frac{4}{4}$, $\frac{6}{8}$ и т. д. осознаются лишь в связи с другими выразительными средствами музыкального материала, прежде всего — формой, гармонией, мелодическим рисунком, фактурой. Переменные размеры легче воспринимаются в связи со словесным текстом или с особенностями самой мелодии. Их изучение и осознание возможно лишь на основе усвоенных знаний и при определенном уровне развития учащихся.

Работая над воспитанием чувства размера, необходимо опираться на понимание выразительных особенностей того или другого произведения и добиваться того, чтобы при исполнении музыкального примера эти особенности были почувствованы и переданы.

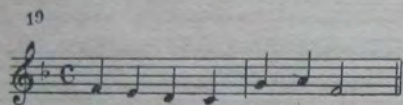
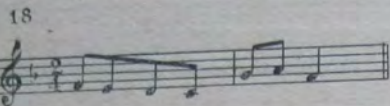
Размер как числовое выражение метрической структуры примера должен быть понят не только арифметически, но и в своем выразительном значении. Так, например, при исполнении музыки в размерах $\frac{3}{4}$ и $\frac{3}{8}$ выразительные особенности каждого из них должны быть подчеркнуты различными средствами: в первом — каждая доля четкая, полновесная; во втором слегка акцентируется первая доля, две другие исполняются более легко. Конечно, здесь многое зависит от темпа. Размер $\frac{6}{8}$ в медленных темпах чаще всего воспринимается как $\frac{3}{4}$, так делится на две части и каждая становится относительно самостоятельной; в быстрых темпах этот размер воспринимается

¹ Гарбузов Н. Зонная природа темпа и ритма. М., 1950.

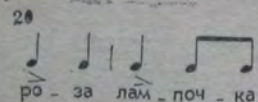
как $\frac{2}{4}$ с триольным движением восьмых. Следует добиваться такого исполнения этого размера, чтобы чувствовалось движение от одной сильной доли до другой, и чтобы относительно сильная доля не была бы подменена сильной, например:



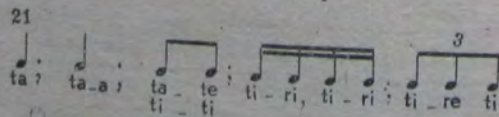
В связи с этим нельзя согласиться с упрощенной записью народных песен, которая встречается во многих пособиях. Например, песня «Ходит Васька» теряет свою выразительность, свой характер, создаются неправильные навыки восприятия, если ее записать в четырехдольном размере:



Чрезвычайно важно воспитать у учащихся правильное ощущение группировки и закрепить его в навыках записи. Правильное исполнение группировки зависит от произнесения названий нот. В любой группе на начале доли делается акцент, а остальные ноты произносятся с ней слитно. Здесь хорошо провести аналогию со словами, состоящими из ударных и неударных слогов:



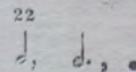
Существующая за рубежом система определенных, закрепленных за каждой длительностью слоговых названий очень помогает изучению и освоению разных ритмических групп. Применяется она в специальных упражнениях по усвоению ритмов, выполняемых без звучания, как бы говорком:



Подобно тому, как интонационную точность можно воспитать только в контексте, в совокупности всех выразительных

средств, так и чувство ритма, ощущение точности ритмических фигур (рисунка) могут быть воспитаны и осознаны только в связи с остальными выразительными средствами музыки.

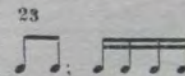
Простейшими для восприятия и осознания являются четверти, когда они совпадают с долей размера. Несложно осваиваются и выполняются более длинные ноты:



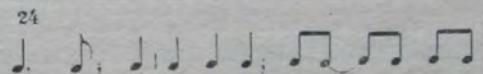
Все эти длительности основаны на прочном ощущении метра и размера. Они вместе составляют как бы фундамент мелодии или музыкального произведения, на котором «живет» разнообразный ритмический рисунок.

Работая над развитием чувства ритма, нельзя забывать, что прежде всего надо накопить слуховые впечатления. Поэтому каждая ритмическая фигура сперва должна быть освоена на слух, а затем уже проработана в нотописании и арифметически осмыслена. Здесь мы хотим отметить главные ритмические фигуры и порядок их освоения:

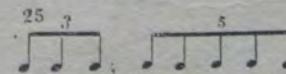
1) Четное дробление доли — длительности:



2) Ноты с точкой и слигванные ноты; синкопа через такт:



3) Нечетное дробление доли:

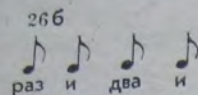


4) Разные группы внутри доли:



Самое простое дробление доли — это восьмые. Но, объясняя учащимся, что в одной четверти содержатся две восьмые или что восьмая вдвое короче четверти, — мы не прививаем им ощу-

щения дробности доли. Педагоги-пианисты находят выход в прибавлении в счете буквы «и»: «раз — и, два — и». Совершенно очевидно, что этим они сводят восьмые к четвертям, то есть к длительностям, падающим на каждую долю воображаемого размера:

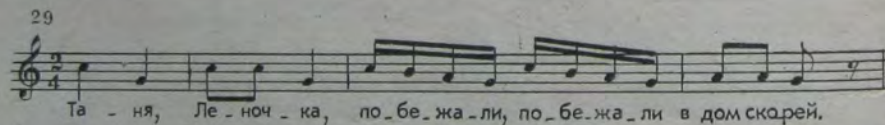


Это удобно для игры, но ничего не дает в воспитании ощущения дробности доли¹.

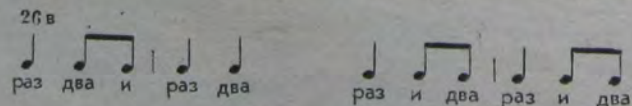
Понятие дробности доли (четное) необходимо закрепить физическими ощущениями. Так, четверти связываются с ровным шагом, восьмые — с бегом, четверть с точкой и восьмая — с подскоками и т. д. Занятия ритмикой помогают детям (да и взрослым) ощутить эти ритмы. Умение в любом темпе перейти с четвертей на восьмые должно быть четким и мгновенным. Здесь можно использовать ходьбу, хлопки в ладоши, постукивания карандашом, словесный текст или сольмизацию. Очень удобно и выразительно исполнение ритма по слоговой системе:



Удобно работать над четкостью ритма также при пении со словами:

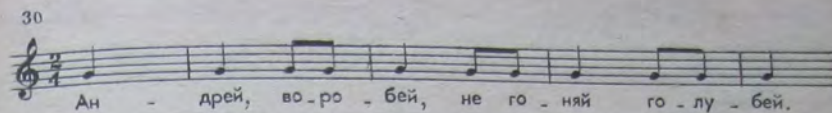


¹ Некоторые педагоги идут еще дальше и предлагают считать шестнадцатые так: «ра-аз, и-и, два-а, и-и». В результате многие дети считают так:

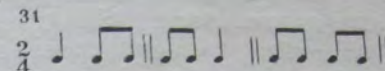


что совершенно бессмысленно. Они запомнили соотношение четвертей и восьмых по слуху и инстинктивно, по-своему распределили навязанный им счет.

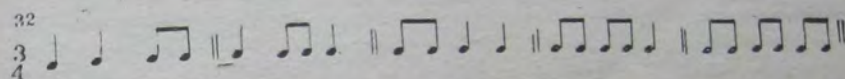
Шапов пишет: «У малоподвинутых учеников, однако, счет вслух часто не дает нужного результата: они не играют по счету, а считают по игре». — См. кн.: Шапов А. Фортепианная педагогика, М., 1960, с. 23.



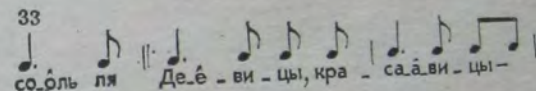
На занятиях следует подробно проработать различные виды тактов в $\frac{2}{4}$ и $\frac{3}{4}$, чтобы, видя ноты, ученики ясно представляли себе (а при слушании мелодии — слышали), какая доля дробится. Так, в такте $\frac{2}{4}$ могут встретиться группы:



В такте $\frac{3}{4}$:

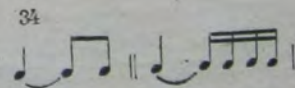


Ноты с точкой трудны потому, что начало доли попадает на точку, то есть существует лишь во внутреннем представлении. Многие рекомендуют при пении и сольмизации делать легкий акцент на точке:



Думается, что лучше внутренний акцент на точке подкрепить движением руки, как это и делается при дирижировании.

Как показала практика, слигванные ноты осваиваются гораздо легче, так как зрительно они более убедительны и наглядны:



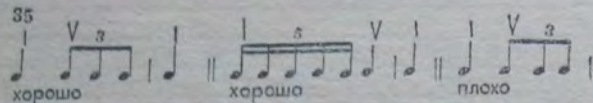
Синкопа, если она выражена лигой, усваивается легче, так как именно лига помогает «тянуть» звук, облегчает выполнение. Теплов говорит, что полное впечатление синкопы возникает только при наличии двух условий: если предшествующее движение (установленный размер) вынуждает слушателя, чтобы не потерять темпа движения, прибегать к «внутреннему» толчку, и если объективный акцент будет не просто сильным звуком, а подлинным акцентом.

Следовательно, в основе синкопы лежит столкновение двух акцентов: одного — метрического, на сильной доле такта и другого — ритмического, на слабой доле. Первый толчок при этом

не имеет «объективного» звучания, он — «внутренний», второй — объективно звучащий. Поэтому особой интенсивности и внимания при работе над синкопой требует именно первый, внутренний толчок.

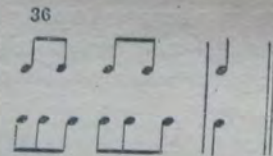
Если учащийся не будет чувствовать эти два акцента, то не создастся эффект синкопы, получится как бы сдвиг тактовой черты или потеря чувства размера.

Нечетное дробление доли может быть воспринято лишь при очень хорошем чувстве метра. Делая четкие акценты на начале каждой доли, следует добиваться ровности в исполнении нечетных дробных длительностей. Это дается на первых порах с большим трудом, так как не подкрепляется естественной ритмической организованностью. Нельзя прорабатывать триоли вне контекста: их следует непременно доводить до начала следующей доли, помещать между двумя акцентами. На пример:



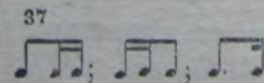
Многие делают ошибку и при изучении восьмых, предлагая определить, сколько звуков падает на один взмах руки. Отсюда неизбежные ошибки, особенно при записи диктантов.

Умение организовывать длительности в рамках размера особенно важно при изучении и исполнении полиритмических образцов, например, при сочетании дуолей и триолей восьмыми:



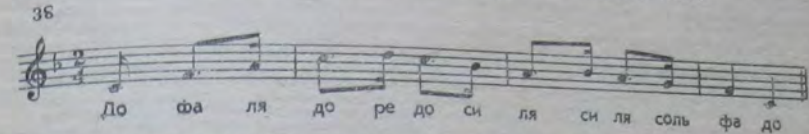
Нельзя арифметически объяснять исполнение этого примера, надо ощутить, почувствовать различное движение от одной доли до другой в разных голосах.

Разные группы внутри доли легко объясняются и исполняются со счетом на «и», как это делают пианисты:



Значительно труднее исполнить их при сольфеджировании. Выразительный облик этих ритмических фигур, их несколько игривый и танцевальный характер нужно сперва закрепить в сознании учащихся, а затем показать в записи.

Группа создает противоречие между написанием и исполнением. При пении шестнадцатая произносится близко и слитно со следующей долей, вроде форшлага, а в записи она связана ребром с предыдущей долей. Правильное исполнение зависит также от техники пения этой ритмической фигуры, от активной артикуляции при произнесении названий нот:



Во многих пособиях по сольфеджио содержатся примеры с мелизмами. Выполняя их рисунок, не обязательно произносить названия всех нот; в этом случае удобнее петь, вокализируя на соответствующую основному звуку гласную. Это создает вокальные трудности, и их полезно отработать предварительно на песнях, на распеваниях, при пении секвенции.

Таким образом, на занятиях по сольфеджио при воспитании чувства метроритма следует:

- 1) применять и использовать специальные ритмические упражнения без звучания: ритмические движения, отстукивание, хлопки, создавая для этой цели шумовые оркестры, используя также сольмизацию — чтение нот в ритме, без пения;
- 2) при изучении разных ритмов основываться на эмоциональной выразительности каждой характерной ритмической фигуры, а не подходить к их определению только логически;
- 3) добиваться строгой метричности в разных темпах.

8. ГАРМОНИЧЕСКИЙ СЛУХ И ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ЕГО РАЗВИТИЯ

По определению Теплова, гармонический слух представляет собой способность воспринимать (в одновременности) множество звуков как единое целое.

Гармонический слух проявляется прежде всего в способности воспринимать многоголосие. Основную роль в этом восприятии играют эмоциональные ощущения, поэтому главный принцип методики развития слуха в целом — сначала явление должно быть услышано, прочувствовано, а затем теоретически осмыслено — приобретает в работе над развитием гармонического слуха особенно большое значение.

В процессе восприятия многоголосия внимание может быть направлено на различные стороны звучания — на окраску аккорда, на его «звуковой облик» (фонизм), на функциональное значение аккордов, созвучий, на их связи между собой. Кроме того,

внимание может быть направлено на отдельные голоса или звуки аккордов, созвучий. Для полноценного развития гармонического слуха необходимо работать над всеми перечисленными сторонами восприятия. При этом надо помнить, что восприятие двух первых сторон — фонизма и значения функциональных связей — основано, главным образом, на эмоциональном ощущении и меньше связано с конкретной высотой звуков, тогда как третья сторона основана на рациональном осознании, на определении высоты каждого звука.

Неправильно было бы думать, что восприятие многоголосия трудно и недоступно учащимся. Многоголосное звучание, как правило, знакомо им и привычно. Педагогу важно воспитать осознание гармонии, дать навыки владения этой стороной слуха. В некоторых случаях гармония не осложняет, а облегчает осознание явлений. Так, например, при развитии чувства лада, при изучении связей звуков обязательно используется гармония, так как при этом ощущение тяготений определяется яснее.

Практика показывает, что работу над развитием гармонического слуха можно и должно начинать с раннего возраста или на первых этапах обучения. Это — период накопления слуховых впечатлений, заполнение «кладовых мозга». Известно, что первые впечатления особенно ярки и прочны. Многие считают, что основным содержанием занятий сольфеджио на начальном этапе является развитие мелодического слуха, работа над одноголосием, а работа над гармоническим слухом может начаться только параллельно с курсом гармонии. Это в корне неправильное мнение; оно ведет к тому, что развитие гармонического слуха всегда отстает от мелодического. Главная задача — накопить слуховые впечатления, создать базу для дальнейшего развития гармонического слуха.

Во взрослой аудитории — в музыкальных училищах, институтах и консерваториях — учащиеся, студенты, как правило, обладают значительно большим опытом в слушании многоголосной музыки. Однако часто в результате пассивного подхода к явлениям гармонии в предыдущие годы она воспринимается только эмоционально, неосознанно. Так, например, вокалисты, имеющие большой опыт в пении с сопровождением, эмоционально чутки к гармонии, легко воспринимают мелодию в данной тональности, данной гармонии, но делают это неосознанно. Одна из задач педагога — воспитать направленность внимания на те или другие стороны многоголосия, научить понимать гармонию. Несомненно, что для полноценного понимания гармонических явлений необходимы теоретические знания, так как благодаря им осмысливаются слуховые впечатления. Кроме того, без теоретических определений слуховые впечатления не могут быть закреплены в сознании учащихся, и потому не будут способствовать выработке определенных навыков слухового анализа.

Большую сложность представляет собой работа над воспроизведением услышанного многоголосия, над закреплением многоголосных внутренних представлений. Как известно, внутренние представления в начальном периоде развития слуха бывают слабыми и неясными; их состояние требует проверки и уточнения звучанием. Такой проверкой является мысленное пение, причем движения голосового аппарата помогают уточнить внутренние представления. При многоголосии такая проверка для одного учащегося исключается и внутренние многоголосные представления, не проверяемые пением, должны базироваться только на слуховом образе, закрепленном в памяти. Это также осложняет работу над воспроизведением многоголосия.

Существующий в педагогической практике прием определения аккорда путем пропевания каждого его звука и последующего осознания сочетания этих звуков — неполноценен, так как аккорд воспринимается в основном не гармонически, как комплекс, а мелодически. Такой прием легче благодаря тому, что предыдущая работа над развитием мелодического слуха уже подготовила базу при изучении интервалов, ступеней лада и так далее, но он не воспитывает другие стороны гармонического слуха. Только при очень развитом гармоническом слухе, при ясном внутреннем слышании краски всего аккорда можно рекомендовать пропевание отдельных составляющих его звуков в любом расположении. Следует заметить, что применяемое многими педагогами пение соединений аккордов в широком расположении часто бывает основано не на слышании гармонического комплекса, а на интонировании интервалов, образующих аккорд, и, конечно, на теоретической сообразительности. Такой подход к пению аккордов механистичен и не способствует выработке у учащихся подлинного ощущения аккорда как единого звукового комплекса, как гармонической краски, а также его функционального значения в гармонической последовательности. Привычка складывать аккорд из отдельных звуков приводит к полному непониманию гармонии¹.

Для развития гармонического слуха полезно как можно больше играть аккорды и вслушиваться в них. Поэтому учащиеся, по роду своей специальности постоянно исполняющие и слушающие многоголосие (например, пианисты, баянисты, арфисты), обладают большим запасом слуховых впечатлений, и гармонический слух у них развивается быстрее.

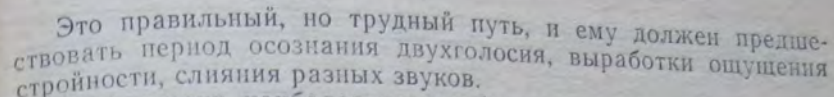
Ощущение окраски аккордов и их функциональных связей особенно трудно дается учащимся, обладающим абсолютным слухом или хорошо развитым мелодическим слухом, например, скрипачам, виолончелистам. Задача педагога — обратить особое

¹ Один ученик (скрипач), слушая доминантсептаккорд соль мажора, называл звуки так: *ре, соль-бемоль, ля, до*, и так и не мог определить аккорда.

Другой важной формой в развитии гармонического слуха является участие в создании многоголосия. Это прежде всего пение в хоре, игра в ансамблях, гармонизация мелодии и другие активные формы развития гармонического слуха. К сожалению, опыт активного создания многоголосия у взрослых учащихся невелик: в массовом бытовом пении господствует одnogолосное хоровое исполнение. Наша система обучения игре на одnogолосных инструментах (балалайке, домре, скрипке, виолончели и других) и сольному пению мало способствует развитию гармонического слуха.

Главная задача в работе над созданием многоголосия — воспитание чувства строя. Умение подстроиться, найти свое место в хоре или ансамбле, услышать общее звучание и являются основой чувства строя. Учащиеся начинают ощущать строй уже при исполнении одноголосных мелодий хором. Но особенно важны первые попытки создания многоголосия, то есть начало работы над двухголосным звучанием. При этом следует прежде всего обратить внимание учащихся на красочное богатство двухголосного звучания по сравнению с одноголосной мелодией и только затем — на мелодические линии каждого голоса, которые и создают это двухголосие.

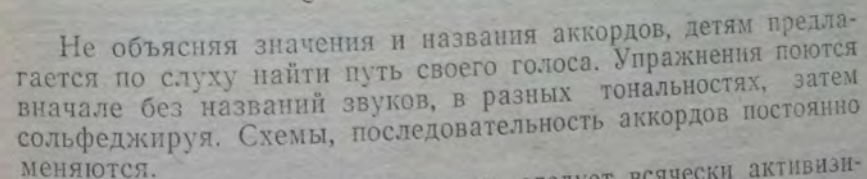
Второе направление берет за основу воспитание чувства строя на наиболее удобных гармонических интервалах — терциях, секстах, и на трезвучиях. С самого начала ставится задача уметь «подстроиться» к данному звуку, например:



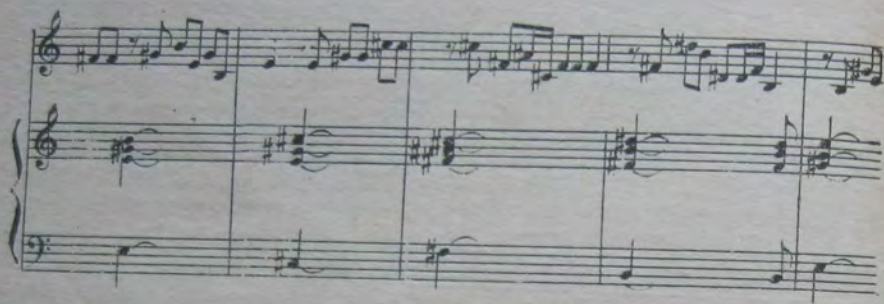
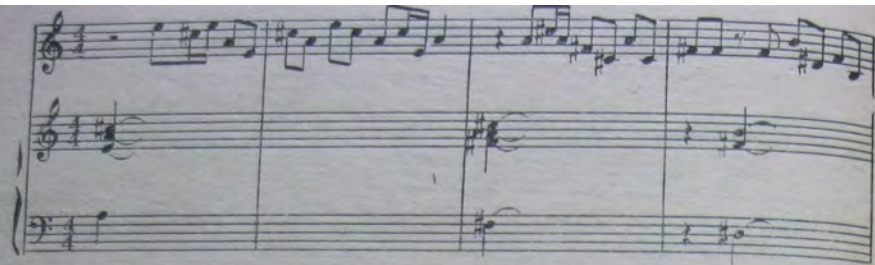
40

Example 40

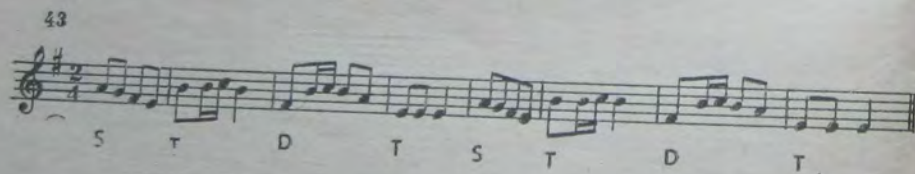
Особое значение для этого имеет установление связи мелодической линии с гармонией. Здесь полезно вспомнить опыт одного из педагогов детской музыкальной школы, проводившего в классе интересную работу. Играется простая гармоническая схема, например:



68



Думается, что воспитание чуткости к гармонии, творческой интуиции должно вестись на протяжении всего курса гармонии, при прохождении модуляций, сложных сочетаний. Очень полезна гармонизация мелодии по слуху. При этом на первый план следует выдвигать выразительность звучания образующегося многоголосия, а не исходить из каких-либо схем. В пособии Г. Фридкина «Чтение с листа»¹ есть раздел, в котором дается задание — подобрать сопровождение к данным мелодиям, причем буквами указаны функции аккордов, которые надлежит взять:



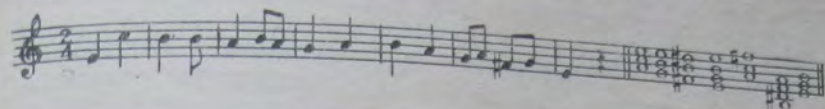
Такой метод лишает слух активности, сужает творческую фантазию в выборе гармонических средств.

Существуют и другие приемы. Например, Р. Ромм предлагает отдельно выписывать аккорды для гармонизации мелодии, которые можно использовать по своему усмотрению там, где

¹ Фридкин Г. Чтение с листа на уроках сольфеджио. М., 1966.

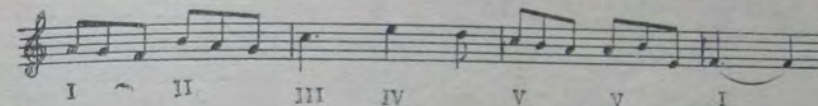
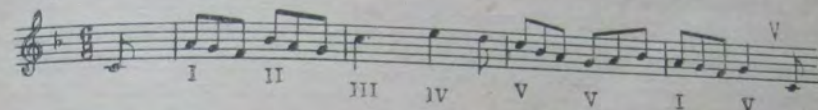
«подскажет ухо». Конечно, слуховая активность здесь значительно больше, гармонические средства — более интересны и разнообразны, чем трезвучия тоники, субдоминанты и доминанты¹:

44



В «Музыкальной грамоте» Е. Давыдовой и С. Запорожец² применяется еще один прием: к мелодии даны ступени, на которых можно по слуху подобрать тот или другой аккорд или ограничиться одним басовым голосом. Например:

45



Нельзя забывать и о том, что импровизация второго голоса (подголоска) есть тоже функция гармонического слуха, и потому эта форма работы также очень полезна в классах сольфеджио.

Условно названный «период накоплений» не должен ограничиваться начальным этапом. Приведенные здесь примеры касаются работы в детских музыкальных школах и представляют собой новые, прогрессивные формы работы над постепенным развитием гармонического слуха. Можно только пожелать, чтобы в музыкальных училищах, в группах мало подготовленных учащихся проводилась бы подобная работа, и началу изучения курса гармонии предшествовал бы период накопления слуховых впечатлений. Каждое новое явление в области гармонии должно быть подготовлено со всех сторон в слуховом опыте учащегося. Поэтому правы те педагоги, которые считают, что не может быть полной синхронности между программами сольфеджио и гармонии, так как одной из задач сольфеджио является подготовка слуховой базы к осознанию гармоний.

¹ Ромм Р. Музыкальная грамота в форме заданий и вопросов к нотным примерам. М., 1969.

² Давыдова Е., Запорожец С. Музыкальная грамота, вып. 3. М., 1971.

Дальнейшая работа над развитием гармонического слуха требует от педагога умения одновременно работать над его тремя сторонами: фонизмом или окраской, функциональными связями и голосоведением. При этом надо учесть, что путь развития различных сторон гармонического слуха в большой степени зависит от специальности учащегося и от его индивидуальных качеств. Задача педагога — установить, какая сторона гармонического слуха тормозит общее развитие учащегося, и выбрать для каждого особый путь преодоления недостатков и выравнивания всех сторон гармонического слуха.

Хотя гармонический слух представляет собой совокупность трех сторон, в данной работе изложение основ методики преподавания мы даем по каждой стороне отдельно с тем, чтобы более подробно осветить задачи и пути их развития.

Остановимся более детально на ощущении фонизма. Психологическая основа его — эмоциональное восприятие и запоминание колорита созвучий. Фоническая краска созвучий связана с их акустической природой, с явлениями диссонантности и консонантности.

Акустические признаки интервалов, аккордов ярче всего выявляются в среднем регистре, в тесном расположении. Изменение тембра или регистра изменяет акустические признаки, окраску интервалов, аккордов. Поэтому в практике работы следует начинать с наиболее яркого звучания (то есть в среднем регистре, тесном расположении) и постепенно расширять диапазон и регистры. Нужно учесть, что при слушании окраски аккордов мелодическое положение не должно влиять на их осознание; более того, чем разнообразнее будет расположение аккорда и его мелодическое положение, тем полнее и разнообразнее будет осознана его краска. Количество голосов также не имеет значения. Расширяя диапазон слушания, не надо бояться брать аккорд в многоголосии (более трех, четырех голосов), его краска будет только ярче. Поскольку в развитии ощущения фонизма аккорда большую роль играет эмоциональное восприятие, следует избегать застывших стандартов и формул в упражнениях и широко использовать контрастные сочетания.

В методике работы над развитием этой стороны гармонического слуха самым важным является воспитание правильной направленности слухового внимания учащихся. Педагог не должен допускать проверки и определения созвучий путем пропевания звуков.

Воспитывая целенаправленное внимание, педагог обязан соблюдать строгую последовательность в нарастании трудностей, распределить работу по этапам. Вот примерные этапы по усвоению интервалов и аккордов.

Первый этап. Средний регистр. Определяется лишь понятие диссонанс и консонанс. Используются контрастные интервалы: секунды — октавы, терции — септимы. Аккорды: трезвучия

мажорные и минорные в любых обращениях и расположениях. Септаккорды: доминантсептаккорд, малый минорный, уменьшенный.

Второй этап. Тот же регистр. Определяется окраска аккордов и интервалов в зависимости от «ширины» расположения интервалов и созвучий. Например: секунда — диссонанс тесный, септима — диссонанс широкий, терция — консонанс тесный и т. д. Аккорды: свободное, многоголосное изложение трезвучий и септаккордов. Определяется расположение: тесное, широкое и группа аккордов.

Третий этап. Используются все регистры (вверх — вторая, третья октавы, вниз — малая и большая). Определяется тоновая величина интервалов: большие и малые терции, секунды, чистые квинты, кварты, октавы. Аккорды: трезвучия мажорные и минорные, увеличенные и уменьшенные. Септаккорды: доминантсептаккорд, малый минорный, малый вводный, уменьшенный. Определяются аккорды в разных регистрах, но уже в строгом четырехголосном изложении; используются все обращения без их точного определения.

Все три этапа построены по принципу определения окраски отдельных созвучий, а не их связей. Но для того, чтобы учащиеся не прибегали к мелодической проверке, следует чередовать их быстро, один за другим. Эти упражнения проводятся путем устного опроса. Далее нужно переходить к определению группы созвучий «цепочки», начиная с двух — трех, а затем все большего количества интервалов или аккордов. При этом можно использовать и письменные упражнения, рекомендуемые Островским: играется ряд интервалов (или аккордов) — учащиеся записывают их названия цифровкой. Вначале последовательность строится на сопоставлении акустически контрастных созвучий, а затем можно переходить к организованным в ладу более осмысленным последовательностям.

Этими упражнениями создается естественный переход к определению окраски созвучий в примерах из музыкальной литературы, где логика функциональных связей, объединяясь с ощущением фонической краски созвучия, создает возможность полного музыкального анализа слышимого.

Переходим к рассмотрению функциональных связей между аккордами.

Основа восприятия этой стороны гармонического звучания тесно связана с чувством лада. Гармония, подчеркивающая ладовое значение мелодических оборотов, должна быть использована на самых начальных этапах обучения, чтобы естественно (и пока интуитивно) воспитать чувство логики музыкального языка. Как уже говорилось (стр. 15), Римский-Корсаков назвал эту особенность восприятия «архитектоническим» слухом.

В методике работы над развитием чувства функциональной

логики важной задачей является осознание получаемых ощущений. Большое значение имеют при этом теоретические знания и умение применить их на практике. В сольфеджио важно ознакомиться учащегося с красочной стороной разных гармонических оборотов и других гармонических явлений: разрешений, тяготений, краски неаполитанского септаккорда, двойной доминанты, эллиптических оборотов, альтерации, модуляции и т. д. Важно, чтобы полученные впечатления были осознаны, запомнены и названы, и чтобы в дальнейшем учащиеся могли мысленно представить себе их звучание.

Примеры для ознакомления и запоминания должны быть яркими, выразительными и разнообразными. Не следует начинать со строгого четырехголосия, оно сухо и несколько бледно звучит. Не нужно бояться фактурного изложения, примеров из литературы со свободным голосоведением, с выразительной мелодией. Очень важно, чтобы красочный образ того или другого оборота схватывался учеником с первого раза. Надо помнить, что путь развития восприятия идет от осознания наиболее общих черт к более детальным. Постепенно к осознанию формы и логики развития добавляется осознание средств, путей, которыми эта форма выражена. Самое опасное — заучивание схем, стандартизация. Иным преподавателям кажется, что слаборазвитых учащихся нужно хотя бы научить узнавать несколько готовых, заученных схем. Такие педагоги не учитывают, что функциональные связи и гармония прежде всего ощущаются (эмоционально воспринимаются) в своих наиболее общих, колористических чертах, независимо от подготовленности учащегося, а потом уже в процессе развития познаются в деталях. Если ученик будет слушать заученные схемы, внимание его будет фиксироваться не на характере слышимого, не на впечатлении от него, а лишь на задаче «угадать», какой из выученных примеров сыгран. При этом каждый из них придумывает для определения какой-то свой ориентир, вовсе не гармонический: по мелодии, по количеству аккордов и т. д.¹

Осознание окраски созвучий и их функциональных связей доступно самому широкому кругу учащихся разных специальностей. Конечно, природная музыкальность, эстетическая восприимчивость натуры учащегося имеют большое значение. Однако для развития полноценного, профессионального гармонического слуха этого недостаточно; необходимо умение точно определять все звуки, составляющие интервал или аккорд.

¹ Не могу не привести забавный случай из практики, рисующий результаты такого «отгадывания» схем. Поступающему в вуз виолончелисту была сыграна последовательность: T VI IV₆ D₇ T. После некоторого раздумия (в течение которого он просил больше не играть эту последовательность) он ответил T T₆ IV II₆ DD K₉, D₇ и T. На вопрос: «А сколько было сыграно аккордов?» — он гордо ответил: «А я и не считал!».

Воспитание этого умения — завершающий этап в работе над развитием гармонического слуха.

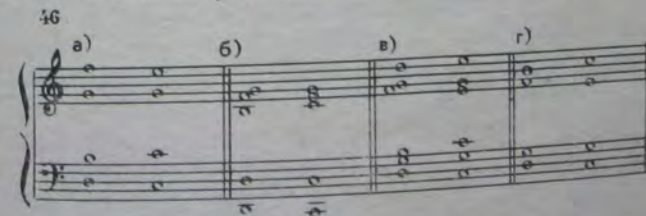
Теплов определяет эту сторону гармонического слуха как способность массу звуков, образующих созвучие, расчленить на отдельные звуки. Мы ее условно назовем «чувством голосоведения».

В методике работы над чувством голосоведения возникают следующие задачи.

1. Необходимо выработать способность фиксировать внимание на линии каждого голоса. В основе этой способности лежит тембровое различие, поэтому учащимся легче всего выделить мелодию, затем линию баса. Линии средних голосов, менее яркие по тембру (особенно при исполнении на фортепиано), выделить труднее, и учащиеся должны помочь себе знанием основ голосоведения из курса гармонии.

2. При определении структуры аккорда нужно научить учащихся звуки разных регистров мысленно сводить к тесному расположению, представлять их себе в одном регистре, как бы внутренне пропевать. Известно, что осознание вертикали легче при тесном расположении; в широком расположении точное определение структуры аккорда значительно труднее. Обычно применяемое пение последовательностей аккордов в широком расположении возможно лишь тогда, когда учащийся уже натренирован и может, слыша комплекс, разложить его на отдельные звуки. Недостаточно подготовленные учащиеся поют эти (обычно предварительно выученные) последовательности по интервалам от одного до другого голоса. Чтобы проверить, слышит ли учащийся весь аккорд, нужно предложить ему петь звуки не в обычном порядке — бас, тенор, альт, сопрано, а в разбивку. В качестве подготовительных упражнений полезно пропевание отдельных звуков аккорда, взятого в широком расположении, в произвольной последовательности. При пении по вертикали многоголосных примеров с листа тоже следует все время менять порядок голосов, чередовать пение вслух с мысленным

Другой пример: дан D₄ с разрешением:



В первых трех расположениях ученик не мог определить аккорда, несмотря на подчеркивание баса при игре. На четвертый раз он ответил: «Давно бы так! Это, конечно, D₄».

слушанием гармонии. Всегда полезно пропевать партии какого-либо голоса подряд в нескольких аккордах, затем переходить на партию другого голоса и т. д.

В работе над развитием чувства голосоведения (как и вообще при развитии гармонического слуха) основной формой является слушание, анализ на слух. В более подвинутых группах к этому добавляются диктанты — письменные и устные. Хорошо использовать для упражнений в переключении внимания записи линии одного какого-нибудь голоса, особенно баса. При этом другие голоса или вся гармоническая схема последовательности могут быть известны учащимся. Пение в хоре, слушание многоголосного пения также необходимо для развития чувства голосоведения.

Очень полезно подбирание на фортепиано. Эта форма работы незаслуженно забыта в методике преподавания сольфеджио. Ее применяют в детских музыкальных школах на первых порах обучения, а затем совсем оставляют. А между тем, для развития гармонического слуха подбирание — активная и полноценная форма проверки своих слуховых ощущений. Если при развитии мелодического слуха основой проверки служит пение, интонирование голосом, то при работе над многоголосием именно подбирание на фортепиано является единственной возможностью воссоздать полностью гармоническое звучание. Словесный анализ, называние слышимого никогда не может быть полным, не передаст звукового образа. Как часто приходится встречаться с тем, что студент вуза, даже теоретик, прослушав пример, называет все аккорды, но повторить музыку на фортепиано не может: не слышит своих ошибок в ритме, не помнит мелодии, не замечает искажений в расположении аккордов и т. д.

Развитый гармонический слух предполагает, что человек, владея навыками в определении разных сторон многоголосного звучания, синтезирует их, и тем самым может полностью осознать воспринимаемую музыку, то есть может проанализировать, сыграть и записать ее.

Для достижения этой цели необходимо:

1) работать над развитием гармонического слуха с самого начала обучения (включая и подготовительный период);

2) формировать все три стороны гармонического слуха, работая сперва отдельно над каждой из них, затем — сочетая их;

3) исходить из наиболее общих впечатлений, постепенно углубляя и детализируя их;

4) возможно больше разнообразить приемы работы, избегать стандартов, использовать яркие, контрастные звучания, больше и шире привлекать примеры из музыкальной литературы.

В настоящее время предмет сольфеджио входит в учебные планы всех музыкальных учебных заведений: детских музыкальных школ, музыкальных училищ и вузов. В музыкальные занятия в общеобразовательных школах, хоровых самодеятельных коллективах и народных университетах также включаются элементы сольфеджио. Безусловно, в зависимости от целей и задач каждого учебного заведения изменяются содержание и методы преподавания сольфеджио. Основная же задача — всестороннее развитие музыкального слуха — остается одинаковой.

Развитие музыкального слуха, так же как и других способностей, должно помогать воспитанию мыслящего, самостоятельного, практически владеющего знаниями и навыками человека, могущего применить их на практике. Как во всяком педагогическом процессе воспитание неотделимо от обучения, так и в сольфеджио развитие слуха основано на усвоении знаний в области нотной грамоты, элементарной теории музыки и гармонии, то есть теории музыки в широком смысле слова. Кроме того, сольфеджио должно обеспечить овладение практическими навыками чтения с листа и записи музыки. Объем знаний и навыков, которого следует достичь, определяется программой.

Как известно, задачи детских музыкальных школ состоят в том, чтобы достичь всестороннего и гармонического развития музыкальных способностей детей. Учебный план школ в целом должен осуществлять эту задачу комплексно, связывая специальные и теоретические предметы друг с другом. Это значит, что в работе над развитием слуха следует использовать репертуар и навыки, полученные в классе по специальности, а на индивидуальных занятиях в этом классе — знания и понятия, освоенные в курсе сольфеджио.

В детских музыкальных школах группы комплектуются по возрастному принципу — это требование советской педагогики. Поэтому совершенно недопустимо объединение в одной группе детей первого класса семилетней школы (то есть семи — восьми лет) с детьми первого класса пятилетней вечерней школы (десяти — двенадцати лет и старше).

Методику работы по сольфеджио должны определять возрастные особенности детей. Так, в младших классах (первом, втором) основой усвоения должно быть эмоциональное восприятие детей, яркость и осознанность эмоциональных ощущений. Педагог должен воспитать дисциплину, правильную направленность слухового внимания, активность в накоплении слуховых впечатлений.

В средних классах (третьем, четвертом, пятом), где уровень интеллектуального развития детей выше, основой работы должно быть узнавание, сопоставление и усвоение осознанных яв-

ний. На этом уровне педагог обязан воспитать самостоятельность детей и продолжать прививать им интерес к музыке, развивать навыки практического использования полученных знаний и умений.

В старших классах (шестом, седьмом) основное внимание педагога должно быть направлено на воспитание музыкального мышления, творческой активности, самоконтроля, способности к теоретическим обобщениям.

Учитывая возрастные особенности детей разных классов, педагог должен использовать различные приемы и формы работы. Так, в младших классах необходим яркий, эмоционально насыщенный показ музыкальных примеров, применение игровых приемов, движений, и только постепенное выведение из практики некоторых теоретических знаний. В средних классах — на основе имеющегося музыкального опыта детей — развитие самостоятельности в суждениях и выводах, повышение требовательности к качеству пения, совершенствование знаний и навыков. В старших — усиление работы над освоением чтения с листа и записи музыки, воспитание логического мышления и творческой активности в применении на практике полученных знаний и навыков.

В музыкальном училище, задачей которого является подготовка профессионала-музыканта средней квалификации, группы сольфеджио комплектуются не по возрастному принципу, а по специальностям. Это вызвано целым рядом причин.

Во-первых, уровень подготовки и развития на разных отделениях различен. На фортепианное, теоретическое и струнное отделение (скрипка, виолончель, арфа и другие) поступают учащиеся, окончившие детские музыкальные школы или имеющие подготовку в этом объеме. На отделения же вокальное, духовых и, частично, народных инструментов принимаются лица почти без всякой подготовки. Естественно, что и программа, и методика на этих отделениях будут другими.

Во-вторых, поскольку музыкальный слух развивается не только на занятиях сольфеджио, а, главным образом, в процессе всей музыкальной деятельности учащихся, влияние специальности сильно сказывается на особенностях музыкального слуха. У пианистов обычно сильнее развит гармонический слух и чувство формы, но менее точен интонационный звуковысотный слух. У струнников, как правило, сильной стороной является точность мелодического слуха, но слабее развит гармонический слух. У вокалистов в основном развит мелодический слух и интуитивно-эмоциональное восприятие музыки; все их впечатления имеют в своей основе неосознанные и плохо контролируемые ощущения. Поэтому на занятиях по сольфеджио в первую очередь следует работать над развитием слабых сторон слуха учащихся, опираясь на имеющийся у них практический опыт.

И, в-третьих, дальнейшая профессиональная деятельность

учащихся также требует разного уровня развития слуха и навыков. Если для вокалиста и духовика основное — это овладение одноголосием, то есть умение читать с листа и записывать мелодию, чувствовать гармонию, тональность, осознавать общие закономерности мелодии, то для таких специальностей, как теоретики и дирижеры-хоровики, развитый слух — главное профессиональное «орудие». Они должны все слышать, анализировать и понимать, владеть навыками чтения и записи любой (одноголосной и многоголосной) музыки.

Задачей сольфеджио является воспитание и развитие профессиональных навыков на том уровне и в том объеме, какой требуется для данной специальности. Поэтому в методике должны дифференцироваться требования и разные формы работы.

Но не следует из всего сказанного делать вывод, что не нужно заниматься развитием других сторон слуха: развивая слабую сторону, следует использовать все формы работы. Основной упор все же должен быть сделан на развитие практически необходимых для данной специальности навыков и знаний.

Необходимо также учесть, что прочность знаний и навыков, получаемых на занятиях по сольфеджио, в большой степени может быть обеспечена тем, как учащийся сможет применить их на практике, в своей работе по специальности. Педагогу нужно убедить учащихся в том, что сольфеджио необходимо им для совершенствования своего профессионального мастерства. В методике ведения урока, в заданиях надо найти такие формы, которые были бы близки и полезны для данной специальности.

Возьмем для примера пианистов и вокалистов. Обладая большим запасом музыкальных впечатлений как в одноголосии, так и в многоголосии, пианисты обычно мысленно представляют звучание обобщенно, комплексами, общими звуковыми красками. Так, они хорошо чувствуют и слышат функциональные связи, фоническую окраску аккордов, но им значительно труднее различать горизонтальную линию каждого голоса, расположение аккорда. В мелодии им ясна метrorитмическая структура, общие контуры линии развития мелодии, но при записи диктанта они часто допускают ошибки в интервалах, в ступенях данной тональности. Видимо, причина в том, что особенность техники игры, основанная на слышании общего характера и тембровой стороны всего произведения, на моточных ощущениях рук и пальцев, приводит к некоторому безразличию к высотной стороне звуков. Отсюда характерные для пианистов ошибки в интервалах при записи диктанта, неточная, небрежная интонация при чтении с листа и т. д.¹

¹ Чтобы проверить правильность этого положения, можно предложить пианисту записать по памяти этюд, выученный в классе по специальности. Характерна в этом отношении также известная привычка пианистов «подгравывать» себе пальцами мелодию при записи диктанта, которая также ведет к неточности в малых интервалах.

Из этого следует, что в методике работы с пианистами особое внимание надо уделить развитию интонационного слуха, чувства голосоведения. Полезны устные диктанты, пение в хоре и в ансамбле, многоголосная импровизация, проверка своих слуховых впечатлений за фортепиано (подбирание), запись по памяти произведений, выученных в классе по специальности. Например, запись экспозиции фуги, отдельных пассажей из виртуозных пьес и т. д.

Работая с вокалистами, нужно учесть, что весь процесс постановки голоса основан на физиологических ощущениях при недостаточно включенном слуховом контроле. Поэтому основная задача — развить у них внутренний слух, научить слышать и представлять себе звуки как перед началом исполнения, так и во время пения — то есть объединить физиологические ощущения со слуховыми представлениями. Только длительная и кропотливая работа над впеванием элементов (гамм, мелодических оборотов, интервалов, аккордов) даст возможность вокалисту сознательно интонировать при чтении с листа, добиться чистой интонации при исполнении, иначе — поможет в работе по специальности. Поэтому в методике работы с вокалистами большое место должны занимать интонационные упражнения, сольфеджирование выученных примеров и пение с листа. В работе над диктантом главная задача заключается в осознании услышанного, в понимании соотношений между звуками, составляющими мелодию, которую они обычно легко запоминают интуитивно, по слуху. Интонационный анализ нотного текста (например, по системе Чеснокова) также полезен для достижения чистоты интонирования произведений, изучаемых в классе по специальности. Для воспитания чувства метроритма нужны и специальные ритмические упражнения: сольмизация (чтение нот или текста в ритме), отстукивание, исполнение ритмического рисунка с произнесением слогов и т. д.

Вместе с тем, основываясь на том, что вокальное исполнительство во многом строится на интуитивно-эмоциональном восприятии музыки, следует всячески развивать и использовать эту особенность музыкальных способностей вокалистов. При работе над чтением с листа надо опираться на ладовые связи звуков, оборотов, на чувство логики и краски гармонии. Правильное интонирование на фоне той или другой гармонии, в ансамбле или при многоголосной импровизации — это те особенности ладового и гармонического слуха, которые особенно нужны вокалисту в его профессиональной работе¹.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что в детских музыкальных школах и музыкальных училищах профиль учеб-

¹ В этом отношении интересен и полезен принцип, по которому построено пособие для вокалистов С. Максимов. См.: Максимов С. Е. Певческий строй. М., 1967.

ного заведения, возраст, состав и специальность учащихся определяют методы работы в курсах сольфеджио.

В высших учебных заведениях предмет сольфеджио имеется не на всех факультетах, а лишь на тех, где специальность требует на всем уровне развития слуха (например, на историко-теоретическом факультете, у дирижеров хора) или на тех, где недостаточная предварительная подготовка вызывает необходимость продолжать работу над развитием слуха (у вокалистов, исполнителей на народных инструментах).

Главная задача курсов сольфеджио в вузе — дальнейшая профессионализация, овладение мастерством слухового восприятия и воспроизведения.

Методика преподавания сольфеджио в вузах должна отличаться от методики в училищах прежде всего привлечением нового музыкального материала (особенно на историко-теоретическом и композиторском факультетах, у дирижеров хора), углублением и тщательностью проработки тем, повышением требовательности к самостоятельной работе студентов.

Думается, что в вузе основным дидактическим материалом должны быть примеры (или целые произведения) из художественной литературы разных стилей и, в первую очередь, советской современной музыки. Нужна тесная связь с репертуаром данной специальности, меньше должно быть уделено внимания тренировочным упражнениям, изучению схем, гамм и т. д.

Более близкими к практике по специальности должны быть в вузе и приемы работы, формы опросов. Например, вокалист обязан читать с листа не только «номера» из сборника, но и романсы или арии соответствующей трудности. Дирижер-хоровик не столько должен петь в многоголосном ансамбле в классе, сколько уметь руководить этим пением, слушать и корректировать ошибки, строй и т. д. Для студентов историко-теоретического факультета очень важно уметь анализировать на слух и записывать не схемы, не фрагменты-примеры, а целые музыкальные произведения (или их части) в разных фактурах и тембрах. В итоге анализа он должен уметь исполнить этот отрывок на фортепиано («подобрать» его) и т. д.

Таким образом, методика преподавания сольфеджио должна быть гибкой и изменяться в соответствии с задачей данного учебного заведения, аудитории. Нужно учитывать и возраст, и специальность, и подготовку учащихся и, конечно, индивидуальные особенности каждого ученика. Одна из самых больших методических трудностей заключается именно в том, что учебный план предусматривает занятия групповые (по восемь — двенадцать человек в классе), в то время как внимание и приемы работы для каждого требуются индивидуальные.

Сочетание в классной работе группового метода занятий с индивидуальным требует от педагога продуманного подхода к плану и мастерства ведения урока.

В наших условиях, когда занятия по сольфеджио происходят всего один или два раза в неделю, каждый проведенный урок имеет громадное значение. Некоторые формы работы, например, анализ на слух — вообще не могут быть проведены без педагога. Да и в пении, в записи диктанта, в чтении с листа основное направление и контроль может быть осуществлен только педагогом, то есть на уроке. Поэтому умение правильно спланировать работу и на хорошем уровне провести урок — одна из важных задач педагога. Многим, особенно начинающим педагогам, кажется, что провести урок сольфеджио совсем просто: надо петь упражнения (гаммы, интервалы, аккорды и т. д.), прослушать, пропеть с листа упражнения из имеющегося сборника и написать диктант. Но чем больше работает педагог, тем все больше встает перед ним вопросов, как добиться лучших результатов, как быть со слабыми учениками, как научить писать диктант, петь и слышать и т. д.

К сожалению, в практике укоренилось мнение, что ведение таких уроков как гармония, анализ, нужно поручать наиболее способным и знающим педагогам, а сольфеджио можно дать тем, кто послабее, кто еще только начинает работу. Да и в подготовке специалиста-теоретика в стенах учебных заведений, как правило, больше всего времени и внимания уделяется теоретической музыковедческой подготовке, нежели оснащению его методическими и практическими знаниями в области преподавания теоретических предметов, особенно сольфеджио. В детских музыкальных школах сольфеджио часто ведут лица самых разных специальностей, то есть те, кому «нехватает нагрузки» — духовики, бывшие певцы, хоровики. В результате дело с развитием слуха детей у нас нередко поставлено плохо, у большинства из них нечистая интонация, они не умеют читать с листа и т. д. К тому же, отсутствие единого учебника сольфеджио и большое количество издаваемых пособий и хрестоматий, где авторы излагают свою систему (или вообще ничего не излагают, а лишь дают материал), сбивает педагогов, создает разноречие в преподавании. При переходе от одного педагога к другому учащийся с позиций этого последнего часто оказывается недостаточно подготовленным или даже «искаленным» предыдущим преподавателем.

Подготовка к урокам должна начинаться с составления полугодового или семестрового (четвертного) плана. Материал программы распределяется по количеству уроков. В основном определяются сроки прохождения того или иного теоретического материала: тональности, ритмы, аккорды, последовательности и т. д. К сожалению, в имеющихся программах не отражены этапы развития разных сторон слуха, их последовательность. Таким образом, эти программы — только вехи, по которым педа-

гог и руководство учебного заведения могут организовать и проверять выполнение учебного плана.

Для педагога надо считать обязательным составление урочных рабочих планов. В них должен быть отражен весь процесс работы на каждом уроке и используемый музыкальный материал. Это позволит педагогу строго и последовательно вести работу, помня о четырех этапах в усвоении каждого нового раздела: объяснение нового, проработка и закрепление этого материала, усвоение, то есть самостоятельное выполнение задания, контроль уровня усвоения (индивидуальный).

Построение урока может быть или всегда одинаковым — типовым, или свободным, то есть таким, когда последовательность форм работы будет меняться. Однако на каждом уроке должны быть использованы все основные формы работы: пение интонационных упражнений, анализ на слух (слушание), чтение с листа и запись диктанта.

Чтобы урок был полноценным и внимание учащихся было все время активным, следует чередовать формы, приемы ведения урока, не допускать утомления, однообразия. Так, хоровое пение, чтение с листа, где каждый учащийся активно участвует в работе, лучше всего чередовать со слушанием, индивидуальным опросом и т. д. Диктант, требующий активности, собранности каждого, лучше всего проводить в середине урока, когда внимание учащихся еще не ослабло. Нельзя допускать в ведении урока «пустых мест», когда педагог, занятый проверкой домашнего задания или индивидуальным опросом, не привлекает к работе весь класс.

Примерный план урока в детской музыкальной школе (45 минут, два раза в неделю)

- 3—4 мин. — проверка присутствующих, мобилизация внимания;
- 10 мин. — распевание, проверка домашнего задания, пение, повторение примеров (участвуют все);
- 8—10 мин. — слушание, объяснение нового;
- 8—10 мин. — диктант;
- 10 мин. — чтение с листа, пение песен хором, группами;
- 5 мин. — домашнее задание, заключение (итог).

Примерный план урока в детской музыкальной школе (1 час 20 минут, один раз в неделю)

- 3—5 мин. — проверка присутствующих;
- 10 мин. — распевание, повторение, проверка задания (коллективная);
- 15 мин. — объяснение нового, слушание, индивидуальный опрос;
- 10 мин. — закрепление, пение старых примеров, движение, игры (отдых);
- 20 мин. — диктант (устный или письменный);

15 мин. — чтение с листа;

10 мин. — домашнее задание, заключение.

Примерный план занятия в музыкальном училище

У пианистов (два академических часа, то есть 90 минут, один раз в неделю):

10 мин. — интонационные упражнения, пение хором, одно-голосно и многоголосно;

20—30 мин. — диктант;

10 мин. — проверка задания (индивидуальная и коллективная);

20 мин. — чтение с листа;

20 мин. — анализ на слух, задание, подбор на фортепиано.

У вокалистов (два академических часа, то есть 90 минут, два раза в неделю):

15—20 мин. — пение, распевание на знакомых упражнениях и примерах;

20 мин. — анализ на слух, объяснение нового материала;

20 мин. — чтение с листа, сольмизация, работа над ритмом;

20 мин. — диктант устный, письменный;

20 мин. — пение с сопровождением хором — одноголосно и многоголосно, импровизация (творческие упражнения).

Рабочий план (поурочный) составляется педагогом перед уроком на основе календарного плана. Многие педагоги составляют конспект урока. Думается, что это не нужно, так как творческое начало на уроке очень важно.

Рекомендуем следующую схему рабочего плана:

Дата	Тема	Содержание	Музыкальный материал	Кто спрошен	Примечание
	В соответствии с календарным планом	Что нового, что закрепляется, что усвоено или проверяется	Примеры для чтения, диктанта, интонационные упражнения	Фамилии учеников	

Последняя графа — примечание — заполняется педагогом после урока. В ней он дает оценку своей работе, анализирует удачные и неудачные моменты, их причины.

Такой план поможет педагогу добиться строгой последовательности в занятиях, проверить целесообразность использованного музыкального материала. Кроме того, он дает возможность накопить опыт, в течение ряда лет фиксируя и критикуя свою работу, совершенствуя приемы.

Домашние задания по сольфеджио совершенно необходимы. Важно добиться ежедневной планомерной работы уча-

щихся над развитием слуха, особенно в музыкальном училище и в вузе. Однако домашние задания лишь тогда эффективны, когда они правильно составлены. Основные требования к заданиям:

Посильность. Задания не должны превышать возможности учащихся на данном уровне их развития. Это особенно важно в детских музыкальных школах, где дети еще не умеют и не могут многое сделать самостоятельно. Прибегать к помощи родителей ни в коем случае не следует: такая помощь часто мешает, а не помогает развитию слуха, прививает неправильные навыки.

Конкретность. Необходимо указать задачу, цель и пути выполнения задания. (В детских школах все должно быть предварительно проработано в классе, показан способ выполнения.)

Правильная дозировка. Практика показывает, что чрезмерный объем заданий приводит к поспешному и недобросовестному их выполнению. Так, например, если ученикам училища от урока до урока задается 15—20 примеров для сольфеджирования, то обычно они прибегают к проигрыванию их на инструменте, поют нечисто, приблизительно. Это входит в привычку, приучает к спешке, недоделанности.

При проверке домашних заданий педагог должен требовать высокого качества их выполнения, то есть чистой интонации, правильного темпа и ритма, выразительности. То же можно сказать и в отношении выучивания наизусть: лучше дать задание меньше, но требовать более высокое качество его исполнения.

В музыкальных училищах и вузах существует практика заданий по темам. Она рассчитана на умение работать самостоятельно и дает учащемуся некоторую свободу во времени. На усвоение темы дается определенный срок. Способные учащиеся могут сдать ее раньше, менее способные, не сдавшие в срок, будут продолжать работу. К полугодовому зачету или экзамену допускаются лишь те, кто сдал все темы. Подобная практика заданий заставляет студентов работать в течение года, а не только в период подготовки к сессии. Такая система очень оправдала себя в группах вокалистов, народников, в частности, в Институте им. Гнесиных.

Формы домашних заданий могут быть следующие:

Интонационные упражнения и распевы, пройденные на уроке в классе. Хорошие результаты дает повторение их каждый день перед началом занятий на инструменте. Время — от 5 до 10 минут.

Сольфеджирование примеров. Повторение и отработка исполнения мелодий, пройденных в классе; самостоятельное разучивание новых примеров. Для слабых учащихся, которые еще не могут контролировать себя, можно рекомендовать

разучивая новый пример, прежде всего сыграть настройку и первый звук, пропеть с листа, а затем проиграть пример на инструменте, чтобы проверить себя. Или другой прием: проработать отдельно ритм примера путем выстукивания или сольмизации, мысленно представляя себе звучание, начать с того, что проиграть пример, а затем уже петь его без инструмента, добиваясь беглости и чистоты в исполнении. Запретить одновременно петь и играть — это вредная форма работы.

Формы домашней работы по сольфеджированию могут быть также следующие: пение в транспорте, подборание примера в разных тональностях и от разных звуков. При выучивании наизусть можно петь с текстом, сольфеджировать, петь без названий нот на слог или на гласную. «Прочитать с листа» — такое задание может быть дано только взрослым, достаточно подготовленным учащимся. Количество примеров для одного домашнего задания по сольфеджированию колеблется в зависимости от возраста и состава группы — в среднем от двух до пяти примеров.

Самодиктант, то есть запись знакомых мелодий по памяти, — очень полезная форма работы, но она возможна только тогда, когда учащиеся уже умеют писать диктанты, знают приемы. Поэтому прежде чем давать такое задание, надо несколько раз провести подобные диктанты в классе.

Письменные задания в детской музыкальной школе — списывание, транспонирование, построение, сочинение. Во всех звеньях полезно нахождение примеров на данную тему, анализ своего репертуара по специальности. Для вокалистов и дирижеров хора возможны задания на интонационный анализ вокальной или хоровой партии. Возможна и такая форма работы: на дом задается анализ гармонической последовательности нотного текста; проверка производится в классе в виде анализа на слух исполняемой педагогом той же гармонической последовательности.

Для развития гармонического слуха необходимы домашние задания на «подстраивание» нижнего голоса. Это может быть подпевание к звуку, взятому на инструменте, какого-либо интервала или аккорда, затем — игра верхнего голоса с одновременным пением нижнего в примерах. Важно, чтобы при этом учащиеся действительно слышали образующееся гармоническое звучание, и вслушиваясь в верхний голос, добивались стройности и слитности звучания.

В более старших звеньях — училищах и вузах — возможны задания на проработку четырехголосных последовательностей и четырехголосных примеров. При этом сохраняется обязательная задача — при пропевании отдельных партий слышать все звучание. Очень полезны упражнения на разучивание таких примеров внутренним слухом, с проверкой себя на отдельных аккордах, спетых по вертикали. Игра на фортепиано, вслуши-

вание в гармонию также может быть использована как домашнее задание по сольфеджию.

Для оценки успеваемости учащихся применяются разные типы опросов:

1. Беглый, без оценки по баллам, но с краткой словесной характеристикой ответа. Такой опрос должен производиться на каждом уроке, — он служит укреплению пройденного материала.

2. Проверочный опрос по темам. Его задача — выяснить усвоение материала каждым учащимся. Можно выставлять оценки, но главное — характеристика учащегося. На уроке не следует спрашивать всех сразу, достаточно спросить трех, четырех человек, а остальных — на следующем уроке. Многие педагоги проводят проверочный опрос в виде письменной работы, чтобы охватить весь класс. Но это менее удобно, так как в процессе устного опроса педагог может варьировать вопросы, чтобы лучше выяснить индивидуальность ученика.

3. Опрос учащихся по домашнему заданию. Рекомендуется использовать приемы коллективной проверки, чтобы не тратить много времени и, вместе с тем, проверить всех. Можно выборочно проверить задание индивидуально у нескольких учащихся, обязательно привлекая к оценке весь класс. В детских школах не стоит каждый раз ставить оценки за домашнее задание, но обязательно давать словесную характеристику каждому опрошенному. При коллективной проверке каждый должен записывать свои ответы и может сам выставить себе оценку.

4. Контрольный опрос устный и письменный. В музыкальных школах такой контрольный опрос производится по четвертям, в училищах и вузах — по темам. Оценки при этом обязательны. Педагогу очень важно уметь провести опрос, подобрать материал так, чтобы трудность для всех была одинакова. Легче всего это сделать в виде письменных работ: диктант дается для всех, один, письменные задания на построение интервалов, аккордов, модуляций, которые должны быть подготовлены педагогом заранее, также могут быть сравнительно легко выравнены по трудности.

Устные вопросы можно также сделать сходными по степени сложности, для этого их следует заранее подготовить по числу учащихся, сделав своего рода билеты. Иначе, спрашивая без предварительной подготовки, педагог легко может повторяться в порядке интервалов, модуляций, последовательностей или давать вопросы разной трудности, что не даст возможности объективно оценить учащегося.

Не следует слишком часто делать контрольные опросы: в сольфеджио самое важное — процесс работы, с применением беглого и проверочного опроса. Это дает возможность педагогу уже в процессе работы составить себе мнение об успеваемости учащегося. Опыт показывает, что оценки за контрольные рабо-

ты редко расходятся с предварительным мнением педагога об ученике.

При выставлении оценки по сольфеджио нужно учитывать и природные данные учащегося, и его работу. Часто приходится встречаться с тем, что способный ученик с хорошим слухом легко получает «пятерки», не работая дома. И наоборот, слабые ученики, сколько бы ни работали, не могут получить оценку выше «удовлетворительно». Поэтому в процессе работы, при беглых проверочных опросах и при проверке домашних заданий могут быть применены поощрительные оценки, то есть оценки за усердие, за работу. Это важно в воспитательном отношении, чтобы у слабых учащихся не создалось неверия в свои силы. В детских школах следует учитывать и возраст ученика, уровень его интеллектуального развития, не торопить его.

Контрольные оценки должны объективно отражать уровень знаний и умений каждого по данной теме, независимо от способностей учащегося. В процессе работы педагог обязан разобратся не только в том, каковы его недостатки, какие стороны музыкального слуха у него слабее развиты, но и определить причины этих недостатков. Например, учащийся поет фальшиво. В чем причина? Либо ему мешают вокальные недостатки, либо у него неясны внутренние представления, либо он не понимает, что от него требуют, не слышит фальши. Неудачи при записи диктанта могут объясняться плохой памятью, рассеянным вниманием, непониманием задачи, слабо развитым чувством ритма и, наконец, плохой сообразительностью. Только разобравшись в причинах, педагог может найти правильные пути к их устранению, наметить индивидуальный план работы с каждым учащимся. Именно в умении сочетать групповую форму работы в классе сольфеджио с индивидуальным вниманием к каждому заключается большая сложность ведения работы над развитием слуха.

Особую трудность представляет собой преподавание сольфеджио на заочных отделениях музыкальных училищ и вузов, где на сессию падает всего три — четыре занятия. Следует обратить большое внимание на разработку системы домашних заданий в межсессионный период. На уроках приходится главным образом объяснять, как работать над заданиями и только затем контролировать результаты.

Разрабатывая систему заданий для заочников, необходимо прежде всего учитывать специальность учащихся и их возможности. Целесообразно давать лишь такие задания, которые заочники в состоянии выполнить самостоятельно. Из этого вытекает, что наибольшее количество работы будет падать на пение различных интонационных упражнений, разучивание одноголосных примеров, отдельных партий в многоголосии и чтение с листа. Полезны задания на выучивание наизусть, на транспонирование. Весь материал должен быть тщательно подобран, подробно

и методично изложен, с указаниями темпов исполнения, приемов работы, конечной цели задания.

Гораздо труднее разработать задания на развитие внутреннего слуха и анализа на слух. Здесь можно использовать мысленное пропевание нотного текста с последующей проверкой за инструментом, выучивание наизусть по нотам без проигрывания и другие формы.

Для развития гармонического слуха очень полезно играть на фортепиано с активным вслушиванием в гармонию и прослеживанием линий отдельных голосов. Хорошо также подбирать в разных тональностях знакомые по слуху (или выученные наизусть) отрывки из музыкальных произведений.

Конечно, успех зависит прежде всего от активности каждого учащегося, от его внимания и воли.

Большое значение для заочников имеет использование технических средств обучения — грампластинок, магнитофонных записей, обучающих машин, контрольных клавиатур и других. В институте имени Гнесиных в лаборатории АКМО ведется большая работа по разработке различных программ для этих машин. По своим задачам они разделяются на: программные обучающие, программы тренировочные и программы контрольные или зачетные. Как показывает практика, их применение на уроках и в самостоятельной работе учащихся очень эффективно. Ставится вопрос и о создании программированных учебников по сольфеджио.

В настоящее время существует ряд озвученных пособий разного типа:

1. Пластинки с записью диктантов — одноголосных для детских музыкальных школ, многоголосных для музыкальных училищ и вузов. В них широко используются тембры разных инструментов, звучание солирующего инструмента с сопровождением оркестра или фортепиано, струнные квартеты, хоровые ансамбли и т. д.

2. Пластинки с записью примеров для анализа на слух: гармонических последовательностей (по темам курса гармонии), периодов разных структур, отрывков из музыкальной литературы.

3. Пособия, которые называются «минус один», — примеры для двухголосного пения, где записанный на пластинку голос является «партнером» учащегося. Такой тип пособия очень полезен, но имеющиеся записи еще не доработаны как приложение

4. Пособия-задания по курсу сольфеджио куда входит анализ на слух к интонируемым упражнениям, где вводится анализ на слух и диктанты. Такие задания, разработанные по семестрам и темам, хорошо организуют работу учащихся¹.

¹ Подобные задания в записи на магнитную пленку подготовлены в Государственном музыкально-педагогическом институте имени Гнесиных.

Время и практика покажет, какой тип пособий наиболее целесообразен. Нужна и в дальнейшем методическая работа по созданию новых типов озвученных пособий, по совершенствованию уже имеющихся.

Итак, основные требования к занятиям по сольфеджио следующие:

- 1) методичность и последовательность в построении урока;
- 2) ясность и конкретность в объяснениях и в постановке задач;
- 3) умелое сочетание групповых форм занятий с индивидуальным и с пристальным вниманием к каждому учащемуся;
- 4) четкая организованность классной работы и домашних заданий;
- 5) требовательность к качеству выполняемой работы, к активному участию всех учащихся в работе группы.

В целом атмосфера занятий должна быть творческой и увлекательной, урок должен вызывать интерес и яркие эмоциональные впечатления, и, главное, — быть насыщенным музыкой, высоким качеством музыкального исполнения.

10. ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД ИНТОНАЦИОННЫМИ УПРАЖНЕНИЯМИ

Выбор приемов, которыми пользуются педагоги на занятиях сольфеджио, во многом зависит от условий работы, от состава группы. Наиболее удачные, проверенные опытом приемы передаются от одного педагога к другому, образуя основу системы работы. Сложные задачи курса заставляют творческих, вдумчивых преподавателей искать новые пути, экспериментировать, совершенствовать педагогический процесс.

Педагог должен при этом ясно представлять себе возможности какого-либо методического приема в постепенном нарастании трудностей, а также пути для достижения результатов, на которые нацеливает программа.

В настоящее время на уроках используется четыре основных вида работы:

- 1) интонационные упражнения;
- 2) анализ на слух;
- 3) чтение с листа;
- 4) запись музыки (диктант).

Все они должны обеспечить развитие разных сторон слуха и способствовать выработке навыков чтения с листа и записи. Мастерство педагога в значительной степени состоит в умелом использовании разных видов работы.

В данном разделе будут изложены основные задачи и рассмотрены наиболее употребительные приемы (в порядке после-

довательного нарастания трудностей) первой из перечисленных выше форм работы.

Разнообразные интонационные упражнения служат для накопления внутренних слуховых представлений и являются средством развития разных сторон слуха, как бы гимнастикой слуха. Они дают возможность совершенствовать восприятие различных элементов музыкального языка, овладевать навыками их воспроизведения. В дальнейшем интонационные упражнения должны помочь узнаванию этих элементов при анализе на слух, при записи диктантов. Но основная их цель — создать базу для воспитания навыка чтения с листа.

Иногда у педагогов возникает вопрос — можно ли обойтись без интонационных упражнений? Да, можно, но только тогда, когда учащийся обладает отличными слуховыми и вокальными данными; в этом случае ему достаточно знаний и не нужна большая тренировка. В большинстве же случаев интонационные упражнения необходимы, так как они дают возможность постепенно отрабатывать навыки восприятия и воспроизведения отдельных элементов музыкального языка, наиболее быстро приводят к основной цели — умению сольфеджировать и слышать. Одно из условий успешной работы над интонационными упражнениями состоит в том, что они не должны быть оторваны от художественной музыкальной литературы.

Для достижения прочности знаний и умений нужно помнить, что процесс усвоения любого элемента музыкального языка имеет четыре стадии: ознакомление, слушание, запоминание путем многократного повторения, умение точно, красиво и быстро воспроизвести. Поэтому все интонационные упражнения надо сперва слушать, затем петь хором всем классом и лишь после этого проверять каждого учащегося отдельно, устраняя выявленные индивидуальные недостатки.

Интонационные упражнения можно классифицировать по ряду признаков. Например, по количеству голосов: одnogолосные и многоголосные (двух-, трех-, четырехголосные).

По методическому принципу их можно разделить следующим образом: упражнения в ладу, от отдельно взятого звука, без сопровождения и с гармоническим сопровождением. Все они прорабатываются параллельно.

Формы исполнения упражнений могут быть самыми разными: это может быть пение хором, группами, индивидуально, «цепочкой», чередуя пропевание вслух и про себя, сольфеджируя (на гласные, на слоги), с закрытым ртом, с текстом и т. д.

Ритм при пении упражнений лучше всего выбирать равномерный, темп — спокойный. Когда интонационные упражнения (гаммы, интервалы) уже освоены, возможно варьирование ритма и темпа. Но вначале лучше брать несложный ритм, чтобы больше фиксировать внимание на интонации. При работе над строем, при пении аккордов возможно исполнение без четкого

ритмического оформления — по указанию педагога.

Возможны специальные ритмические упражнения:

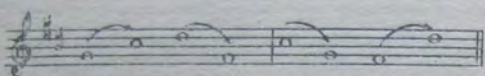
1) на сольмизацию, то есть называние нот без пения в заданном ритме;

2) на воспроизведение ритма примера без пения, путем выстукивания или выполнение его на слоги «та-та, ля-ля» и другие;

3) на выстукивание ритмического сопровождения к мелодии.

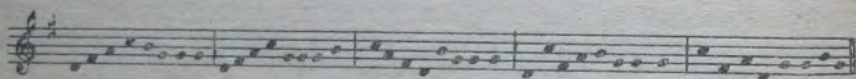
При построении интонационных упражнений надо избегать штампов, заученных схем: менять ритм, расположение, направление движения. Так, интервалы и их разрешения необходимо петь вверх и вниз. Например:

47



Аккорды рекомендуется пропевать во всех возможных комбинациях:

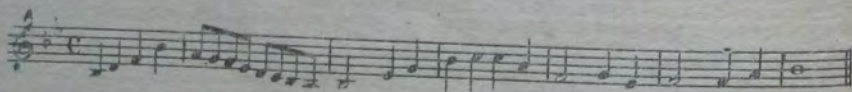
48



В процессе пения упражнений следует менять темп и штрихи (*legato*, *staccato*), что создает дополнительные технические трудности и способствует лучшему усвоению.

Особенно важно варьировать настройку. Задача настройки — помочь войти в сферу тональности и удержать ее в памяти. В состав настройки должны входить (на первом этапе) соотношение тоника и доминанты, разрешение неустойчивых ступеней, а также наиболее характерные интонации данного лада. Например:

49



Мы предлагаем следующие методические варианты построения настройки в порядке увеличения трудностей:

1) настройка играется педагогом (каденция или краткое вступление, прелюдия);

2) педагог играет тоническое трезвучие, учащиеся поют гамму, ступени, каденции и т. д.;

3) педагог дает один звук — тонику, ученики пропевают все самостоятельно, без фортепиано;

4) педагог дает начальный звук мелодии, называет ступень, а ученики сами отыскивают тонику и настраиваются;

5) настройка по камертону. Вначале берется группа тональностей, в которых звук ля входит в состав тонического трезвучия (A, a, F, f, D, d). Затем используются тональности, где звук ля — одна из диатонических ступеней (G, g, E, e, C, c, B, b). И в последнюю очередь избираются такие, в которых звук ля не входит в состав диатонических ступеней (f, F, E, e и т. д.);

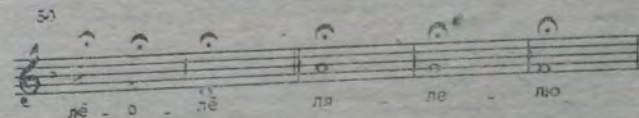
6) самостоятельная настройка на произвольной высоте (без фиксации названия тональности), поется на слоги;

7) перестройка от предыдущей тональности (по памяти).

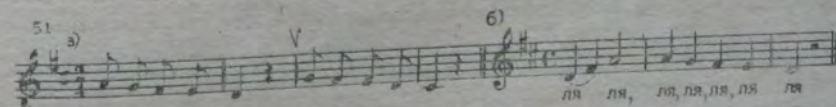
Как правило, на первоначальном этапе настройка должна быть более длительной, ее обязательно надо петь вслух. После того, как укрепится навык фиксации в памяти тональности, процесс настройки должен сократиться, постепенно дойти до того, чтобы для этого достаточно было одного звука. На начальном этапе настройку следует играть на фортепиано с тем, чтобы учащиеся слушали и пели, затем только пели без помощи фортепиано и, наконец, они должны уметь по одному исходному звуку настраиваться мысленно. В конечном этапе вся настройка должна производиться на основе внутреннего слышания, без реального звучания.

Работая над чистотой интонации, нельзя забывать о воспитании вокальных навыков, о работе над развитием голоса учащихся. Многие педагоги в начале урока проводят хоровое распевание, своеобразную вокальную зарядку. В распевание обычно включаются:

1) упражнения для дыхания, для протяжного пения. Например:

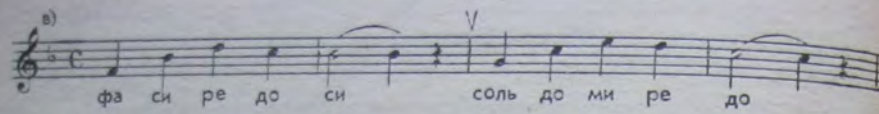


2) упражнения для развития легкости и подвижности голоса. Например:



3) упражнения для укрепления и расширения диапазона голоса. Например:





В течение всего урока педагог должен неустанно следить за качеством пения, что бы ни пели учащиеся: интонационные упражнения, гаммы или примеры для чтения с листа. Правильное пение всегда красиво, поэтому важно воспитать вокальный вкус учащихся, научить их слышать, оценивать качество пения, замечать недостатки. Любое упражнение, а тем более примеры по сольфеджио, должны быть не только точно проintonированы, но красиво и музыкально исполнены.

Основные требования, которые можно предъявить к качеству пения на уроках сольфеджио, следующие:

- 1) пение legato, распевно, а не «точечным» звуком;
- 2) свободное организованное дыхание, смена дыхания по фразам или по имеющимся в тексте указаниям;
- 3) пение легким звуком с динамикой от piano до mezzo forte;
- 4) четкое, ясное произнесение названий нот или текста; для достижения этого нужно выработать активную артикуляцию и специально работать над дикцией;
- 5) осмысленность, выразительность исполнения.

Материалом для интонационных упражнений могут быть тетрахорды, гаммы, ступени гамм, попевок, интервалы, аккорды, последовательности, секвенции тональные и модулирующие, распевы, настройки, песни.

Как правило, вначале пение каждого упражнения следует проводить с гармонической поддержкой, затем постепенно переходить к пению a capella.

При пении a capella следует не торопить ученика, а дать ему возможность сперва услышать звучание внутренним слухом, а затем уже воспроизвести голосом. Многоголосные упражнения следует включать в работу как можно раньше (со второго класса детских музыкальных школ) и дальше вести работу параллельно.

Ниже предлагается примерный план работы над интонационными упражнениями. Темы расположены в порядке нарастания трудности и в зависимости от методической задачи, относящейся к развитию той или другой стороны слуха. Такое разделение условно и предполагает, что параллельно ведется работа над развитием всех сторон слуха.

Данный план не дает представления о распределении времени, которое занимает прохождение тех или иных тем. Это зависит от состава аудитории и от программы. Поскольку основная задача предлагаемого плана — наметить последовательность в накоплении слуховых навыков, постольку здесь нет распределения и по учебным звеньям (детская школа, училище, вуз).

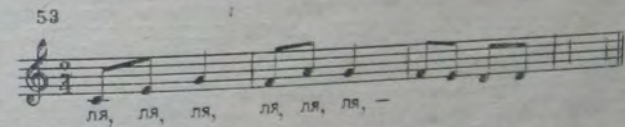
Практика убеждает в том, что последовательность работы над формированием знаний и навыков может быть одинаковой для всех начинающих. Разница между отдельными группами начинающих может заключаться во времени усвоения темы и в методике ее проработки. Так, в первом классе детской музыкальной школы прохождение первых шести тем займет весь учебный год, а в группе взрослых эти же темы могут быть усвоены за два — три урока. Но не следует думать, что взрослому человеку для овладения темой достаточно лишь ее объяснения. Надо помнить, что в процессе развития слуха учащиеся нуждаются не только в знаниях, но и обязательно в практической проработке каждого понятия. Поэтому петь на слоги, подбирать и импровизировать нужно и детям, и взрослым.

Развитие чувства лада

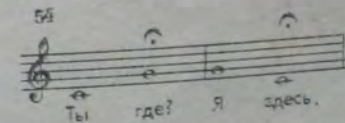
Тема 1. Воспитание восприятия

Эмоциональное восприятие законченности и незаконченности музыкальных построений; тоники как опоры; устойчивости и неустойчивости; тяготений неустойчивых ступеней к устойчивым ступеням лада.

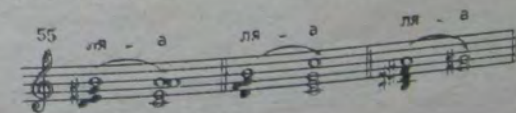
Приемы работы: слушание музыки, пение с сопровождением. Пение мелодий по слуху с остановками на цезурах. Допевание тоники в прослушанной незаконченной мелодии. Например:



Импровизация «ответа» к «вопросу». Например:



Интуитивное разрешение верхнего звука аккордов¹, главным образом доминантсептаккордов и их обращений. Пение хором и индивидуально на слоги или гласную. Например:



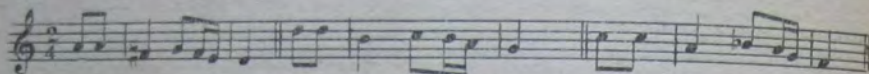
¹ Термин «интуитивно» предполагает разрешение звуков без знания теории, на основе предварительного слухового опыта.

Тема 2. Понятие тональности

Задача—услышать высоту тональности, удержать ее в памяти, уметь отличать звуки данной ладотональности от «чуждых» звуков.

Приемы работы: петь тонику, прослушав музыку в разных тональностях. Знакомую мелодию пропевать в разных тональностях с сопровождением, затем без него, по настройке. Уметь самостоятельно начать мелодию после данной педагогом настройки. Импровизировать попевок в настроенной тональности. Подбирать на фортепиано короткие попевок от разных звуков. Например:

56

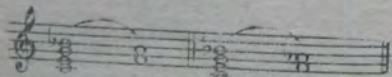


Тема 3. Восприятие краски мажора и минора
Пятиступенный звукоряд мажорного и минорного лада от I до V ступени. Гамма. Устойчивые звуки в ней. Тоническое трезвучие.

Приемы работы: восприятие на слух разницы между III ступенями в мажоре и миноре. Пение попевок в одноименном мажоре и миноре с названием звуков (если тональность уже известна) или на слоги, в пределах от I до V ступени. Построение и пение пятиступенного звукоряда от разных звуков в мажоре и миноре.

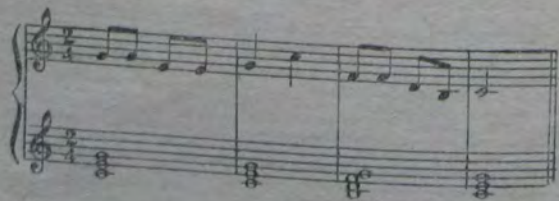
Пение разрешений доминантсептаккорда в мажоре и миноре. Особое внимание обращать на различия между большой и малой терциями. Например:

57



Импровизация мелодических попевок на фоне гармонического сопровождения в мажоре и миноре. Например:

58

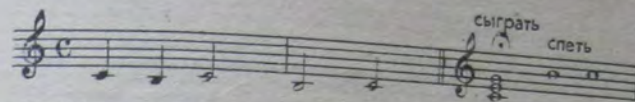


Тема 4. Понятие вводного тона

Движение вводного звука VII ступени вверх и II ступени вниз. Движение плавное и скачком.

Приемы работы: восприятие на слух интонаций VII и II ступени в мажоре и миноре в мелодиях с гармоническим сопровождением. Пение настройки на разной высоте на гласные и на слоги. Пение с сопровождением и без него попевок, мелодий с переходом от устойчивых звуков на вводные тоны VII и II ступени и их разрешения. Например:

59



Тема 5. Мажорная гамма

Полный звукоряд до мажора, названия ступеней.

Приемы работы: пение и определение на слух мелодического движения по ступеням гаммы вверх и вниз: от V к I вверх, от V к I вниз, от I к III вверх, от III к I вниз, от II к V вверх и т. д. Пение гамм и отрезков гаммы на гласную или на слоги в разных тональностях. Пение гаммы до мажор с названиями нот.

Тема 6. Устойчивые и неустойчивые ступени гаммы

Строение мажорной гаммы по тонам и полутонам.

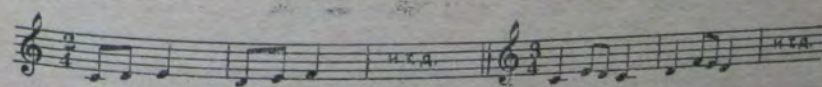
Приемы работы: пение устойчивых ступеней (I, IV, V) и неустойчивых (II, VII, IV, VI). Пение гаммообразных ходов от разных ступеней до тоники. Пение отдельных ступеней вразбивку. Разрешение неустойчивых ступеней в устойчивые. Все эти упражнения поются вначале на слоги в любой тональности, затем по мере теоретического изучения гамм включается пение с названиями звуков.

Тема 7. Тональные секвенции

Принцип построения секвенции по ступеням лада вверх и вниз.

Приемы работы: пение тональных секвенций из секунд и терций по ступеням лада вверх и вниз. В до мажор — с названиями звуков или в любой тональности на слоги. Например:

60



Тема 8. Переменный лад

Формирование ощущения смены тоники и лада.

Приемы работы: пропевание тоник и тонических трезвучий в переменном ладу (до мажор — ля минор). Пропевание тоник в прослушанном модулирующем периоде в начале и в конце.

Тема 9. Три вида минора: натуральный, гармонический и мелодический

Освоение верхнего тетра хорда в каждом из видов минора.

Приемы работы: пение верхнего тетра хорда трех видов минора. Пение гаммообразных ходов от разных ступеней до тоники. Активное интонирование VII натуральной и повышенной, VI натуральной и повышенной. Пение отдельных ступеней в миноре трех видов. Пение секвенций.

Тема 10. Гармонический мажор

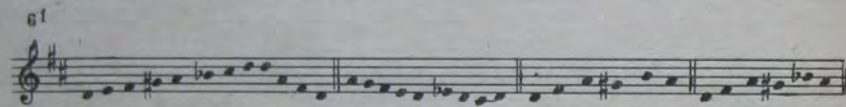
Освоение гармонической мажорной гаммы.

Приемы работы: пение гаммы, отрезков гаммы и отдельных ступеней. Сопоставление с одноименным гармоническим минором. Активное интонирование III, VI, VII ступеней.

Тема 11. Альтерация в мажоре и в миноре

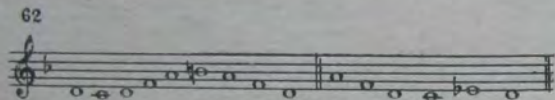
Понижение II, VI и VII ступеней, повышение IV и VI ступеней.

Приемы работы: определение на слух альтерированных ступеней в прослушанной мелодии. Пение гамм и мелодических оборотов с альтерированными ступенями. Например:



Тема 12. Особенности строения и интонирования лидийского, фригийского, дорийского, миксолидийского ладов.

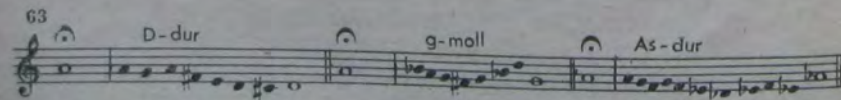
Приемы работы: опевание характерных интонаций, звуко-рядов ладов. Пение настройки в этих ладах. Например:



Тема 13. Укрепление чувства лада

Закрепление в слуховом сознании высоты и краски тональности.

Приемы работы: пение различного типа настроек от любого звука. Умение настроиться во всех пройденных тональностях и ладах после прослушанной мелодии или каденции и от одного данного звука. Полезны настройки от камертона или от звука ля, данного на фортепиано, в любых тональностях. Например:



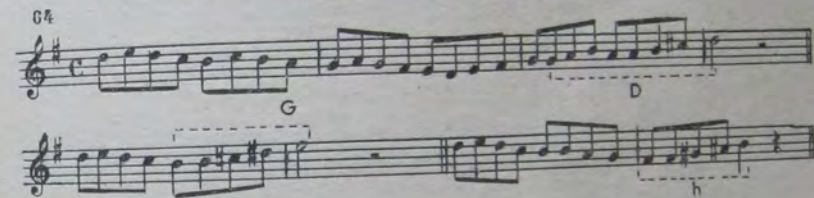
Тема 14. Хроматизация лада
Сохранение тональной устойчивости в сочетании с хроматизацией лада.

Приемы работы: пение хроматических вспомогательных к звукам тонической гармонии, затем к доминантовой и, позже, к субдоминантовой. Пение хроматических проходящих звуков между соседними ступенями лада (по одному хроматическому звуку) и между звуками аккордов (по два, три звука). Пение отрезков хроматической гаммы от I к V ступени и от V к I в разных тональностях.

Тема 15. Отклонения и модуляции

Тон и полутон как средство модуляции или отклонения.

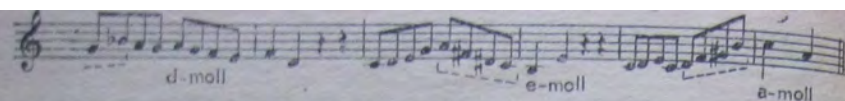
Приемы работы: освоение значения вводнотонности полутона и перестройка в новую тональность. Пение мелодических оборотов, аккордовых последовательностей с модуляциями в тональности первой степени родства на основе вводнотонности. То же — через целый тон. Интонирование последовательности из трех целых тонов. Например:



Тема 16. Освоение модуляций через большую и малую терции

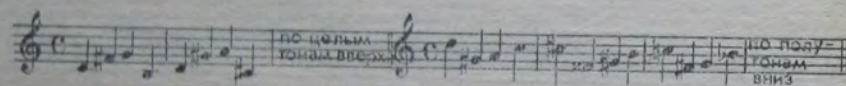
Приемы работы: пение мелодических модуляций через аккорды двойной доминанты, через уменьшенный септаккорд и другие. Пение гармонических последовательностей с использованием альтерированных аккордов; мелодическое пропевание звуков аккордов как в тесном, так и в широком расположении. Например:





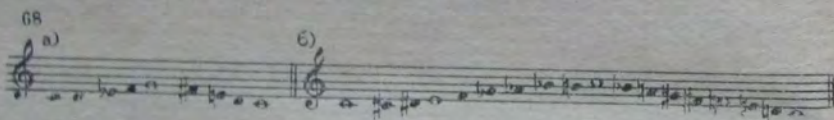
Тема 17. Модулирующие секвенции

Приемы работы: пение модулирующих секвенций, включающих тритоны, характерные интервалы гармонического минора с разрешениями, — вначале по целым тонам, затем по полутонам, как более трудные для слуховой перестройки. Например:



Тема 18. Внезапные модуляции

Приемы работы: пение уменьшенного септаккорда и его обращений с разрешениями в двадцати четырех тональностях. Интонирование упражнений на преодоление ладовой инерции в пределах квинты, затем октавы¹. Мелодическое пение энгармонических модуляций.

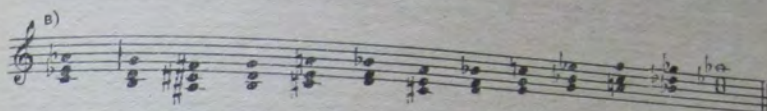
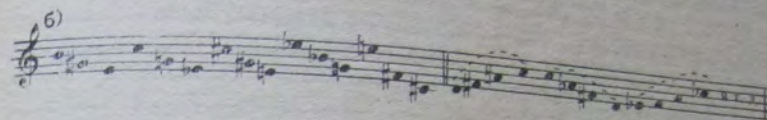
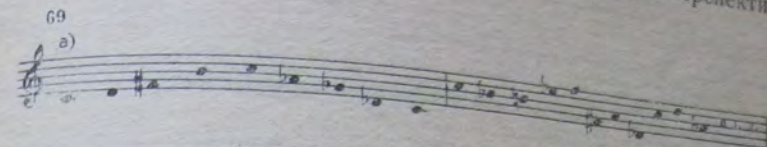


Тема 19. Сложные интонационные образования с изменяющимися устоями

Приемы работы: пение секвенций по звеньям на широкие интервалы (кварты, квинты, тритоны). Пение мелодических и аккордовых оборотов с сопоставлением тональностей (без моду-

¹ Пример 68 взят из сборника: Вопросы методики воспитания слуха. Л., 1967, с. 19.

лирующей связки), затушевывающих ладотональную перспективу. Например:



Совершенно очевидно, что усложнение упражнений при воспитании чувства лада приведет к настолько сложным мелодическим образованиям, что для их интонирования нужно применить другой прием, то есть спеть нужный интервал как таковой, чтобы тем самым преодолеть инерцию лада, или же по интервальным соотношениям создать нужное звучание.

При этом происходит слияние двух особенностей интонационного слуха — чувства лада и точности интонации. Чтобы овладеть такой способностью, необходимо с самого начала параллельно с воспитанием чувства лада работать над овладением интонаций и интервалов от данного звука, как бы вне лада.

Развитие интонационной точности слуха, изучение интервалов, аккордов от данного звука

Тема 1. Вокально-физическое ощущение ширины интонации и направления мелодического движения

Приемы работы: пение полеток, отрывков из песен на разной высоте. Использование возгласов для определения высотного направления звуков. Показ рукой направления движения мелодии и примерной ширины интонаций¹.

Тема 2. Октавные удвоения звуков разных регистров; вокальное ощущение диапазона своего голоса

¹ Во многих учебниках для детей рекомендуются упражнения в пении по «лесенке» или болгарской столбике, что тоже является очень полезным и наглядным.

Приемы работы: повторение голосов попевок, мелодий, сыгранных на фортепиано в разных октавах и в разных тональностях.

Тема 3. Транспонирование (от данного звука)

Приемы работы: пение попевок, мелодий в мажоре и миноре от заданного звука. Пение на слоги, на слова. Подбирание мелодий на фортепиано.

Тема 4. Изучение интонаций интервалов

Приемы работы: пение интервалов квинты, кварты, октавы, больших и малых терций. Пение со словами песен, на слоги или с данными педагогом названиями нот. Пение по потному тексту (без названий нот) с показом направления и ширины интервала педагогом, основываясь на зрительном осознании графической линии мелодии.

Тема 5. Секвенции из двух, трех звуков

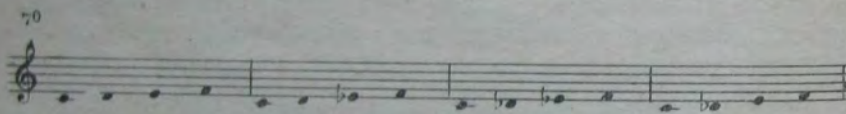
Приемы работы: пение тональных секвенций из пройденных интервалов. Пение на слоги, с названием нот без знаков альтерации, по ступеневой последовательности.

Тема 6. Тон и полутон

Приемы работы: пение больших и малых секунд в мажоре и одноименном миноре. Пение в одноименных тональностях следующих сочетаний: I—II—III ступени, V—VI—V—VI^b, VII—I, VII^b—I и других.

Тема 7. Тон и полутон от звука

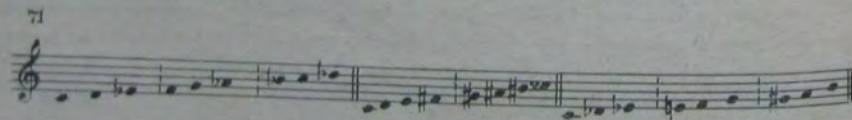
Приемы работы: пение тетракордов (трех видов) в пределах чистой кварты от данного звука вверх и вниз. Например:



Пение отдельных тонов и полутонов от данных звуков вверх и вниз.

Тема 8. Сочетания тона и полутона в более сложных комбинациях

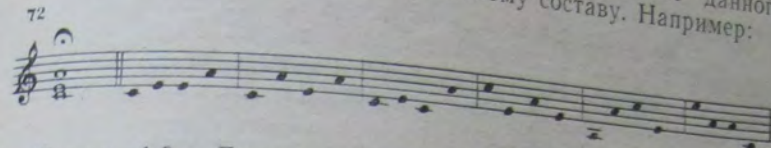
Приемы работы: пение вверх и вниз гаммообразных последовательностей по схемам тон—полутон, полутон—тон, тон—тон—полутон, тон—тон—тон и другие. Например:



Тема 9. Обращения интервалов и аккордов

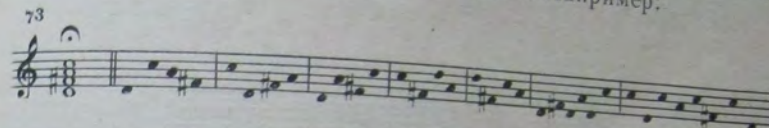
Приемы работы: пение с перемещениями звуков аккордов; повторение перемещенных звуков в любой доступной голосу ок-

таве. Пение сектаккордов и квартсектаккордов от данного звука вверх и вниз по их интервальному составу. Например:



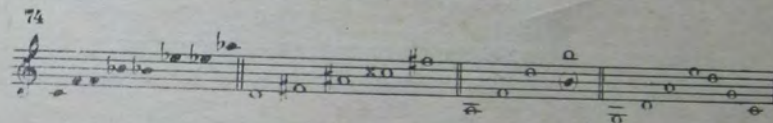
Тема 10. Доминантсептаккорд и его обращения

Приемы работы: пение аккордов без разрешений с перемещениями. Пение различных септаккордов и их обращений вверх и вниз от данного звука, без разрешения. Например:



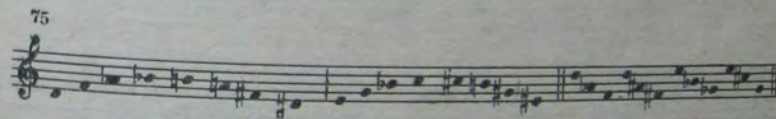
Тема 11. Цепочки интервалов

Приемы работы—пение вверх и вниз цепочек следующих интервалов: терций больших и малых; кварт, квинт чистых и увеличенных, секст, септим. Например:



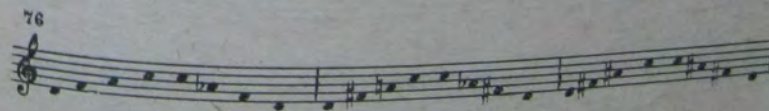
Тема 12. Цепочки аккордов

Приемы работы: пение цепочек аккордов без разрешений. Например:



Тема 13. Альтерированные интервалы и аккорды от данного звука

Приемы работы: построение и пение от данного звука с внутренним представлением тональности кварт и квинт увеличенных и уменьшенных, секунд увеличенных, септим уменьшенных, трезвучий увеличенных. Пение септаккордов с альтерацией. Например:

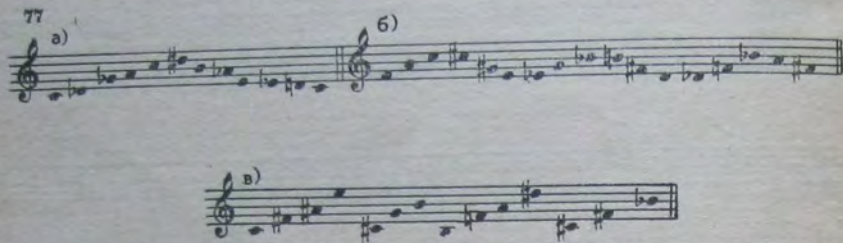


Тема 14. Энгармонизм уменьшенного септаккорда

Приемы работы: пение уменьшенного септаккорда и его обращений в виде секвенций, без разрешений. Пение этого аккорда с разрешением во все двадцать четыре тональности.

Тема 15. Различные сложные сочетания интервалов и аккордов

Приемы работы: пение ряда интервалов и аккордов с затухающими, трудновыявляемыми ладовыми связями. Например:



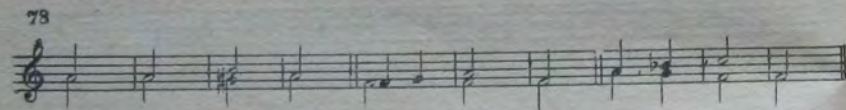
Многоголосные упражнения

Двухголосие

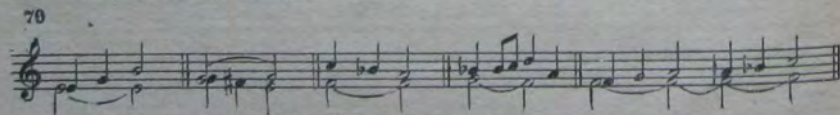
Основная задача многоголосного пения — воспитание чувства ансамбля, строя, умения слышать целое, а не только свой голос.

Тема 1. Двухголосное звучание в сочетании с унисоном

Приемы работы: а) на первом этапе — упражнения с плавным переходом от унисона к двухголосию и обратно. Главная задача — услышать и почувствовать разницу между одноголосием и двухголосием. Например:

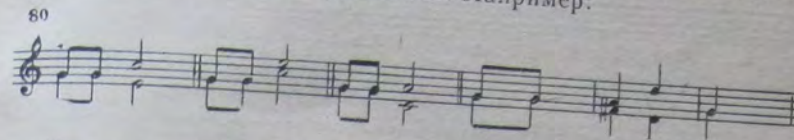


б) Упражнения с образованием двухголосия при одном выдержанном звуке. Умение выдержать звук при движении другого голоса. Например:



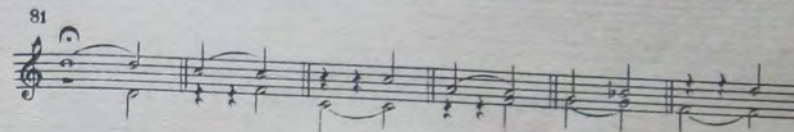
в) Упражнения с образованием двухголосия скачком на разные интервалы от унисона. Задача — правильно спеть ход ме-

лодии своего голоса от унисона на тот или другой интервал и закрепить полученное двухголосие. Например:



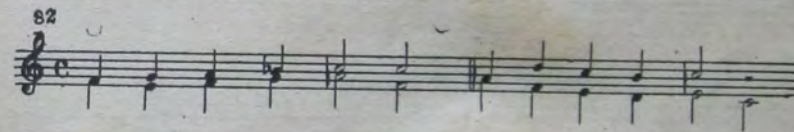
Тема 2. Подстраивание консонирующих интервалов к данному звуку

Приемы работы: при пении внимательно вслушиваться в образующиеся интервалы. Первый звук может быть взят на инструменте, может быть спет педагогом или одной группой учащихся. Петь в свободном ритме, по руке педагога. Использовать цепное дыхание. Например:



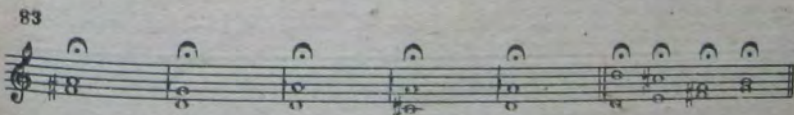
Тема 3. Параллельное движение терциями и секстами

Приемы работы: вначале следует брать не более трех — четырех интервалов подряд, затем постепенно увеличивать количество интервалов цепочки. Например:



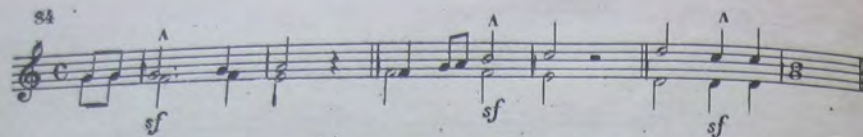
Тема 4. Выравнивание строя на ряде консонансов

Приемы работы: такого рода упражнения поются медленно, ритмически свободно, по указанию педагога. Перейдя от одного интервала к другому, следует тщательно выстроить каждый новый интервал. Например:



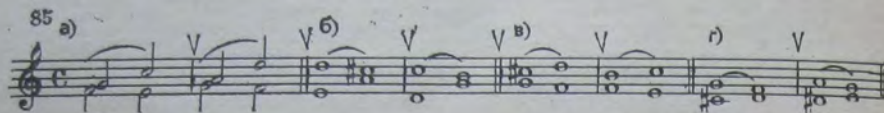
Тема 5. Проходящие диссонансы и их разрешения.

Приемы работы: при пении следует выделять диссонансы, чтобы укрепить их звучание. Например:



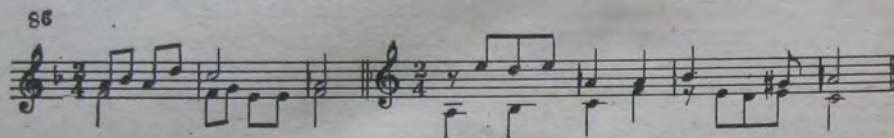
Тема 6. Двухголосные секвенции из пройденных интервалов

Приемы работы: при пении секвенций не рекомендуется разучивать каждый голос отдельно — новое звено должно возникнуть из слуховой памяти. Полезно петь эти секвенции, меняя дыхание по звеньям. Например:



Тема 7. Сохранение строя при более свободном в ритмическом отношении движении голосов

Приемы работы: петь, выделяя более подвижный голос. Следить за точным исполнением пауз и строгим выдерживании длинных нот. Например:



Тема 8. Канон, имитация, fuga

Приемы работы: сохраняя строй, изменять динамическое соотношение звучания голосов (подчеркивание, выделение темы, отдельных голосов).

Тема 9. Сложное параллельное движение по тонам и полутонам

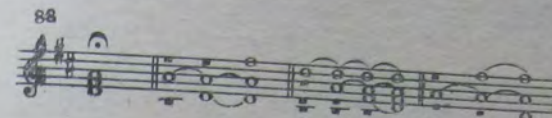
Приемы работы: для достижения чистоты интонирования эти упражнения-попевки следует многократно повторять. Петь хором, группами по три-четыре человека и в итоге — вдвоем. Например:



Трех-, четырехголосие

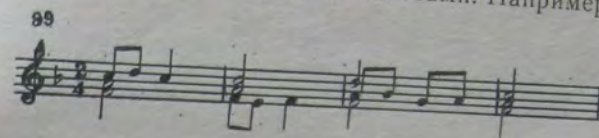
Тема 1. Наслаивание голосов при одной звучащей гармонии, постепенное вступление голосов

Приемы работы: при исполнении следует использовать цепное дыхание, чтобы выдержанный звук звучал все время полно и насыщенно. Например:



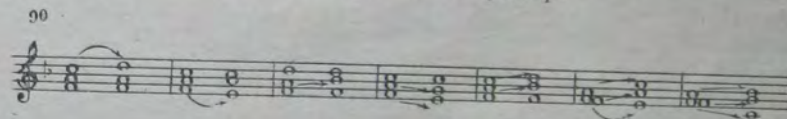
Тема 2. Движение одного из голосов аккорда

Приемы работы: петь, выделяя движущийся голос; возможно исполнение его staccato, для оттенения гармонического основания, образованного двумя другими голосами. Например:

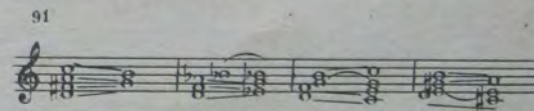


Тема 3. Образование новой гармонии от движения одного, двух или трех голосов

Приемы работы: упражнение поется в свободном ритме, по знаку педагога. Смена гармонии должна происходить без прерыва звучания. Педагог может словами называть ноты, изменяющие гармонию («до в верхнем голосе переходит на ре» и т. д.) или показать их указкой. Например:



Тема 4. Разрешения доминантсептаккорда и всех его обращений от одного звука



Приемы работы: упражнение может исполняться в тесном и широком расположении аккордов. Основное внимание должно быть уделено точности и чистоте разрешения каждого голоса. Пение в широком расположении четырехголосно возможно только при наличии в классе мужских голосов. Ни в коем случае не допускать перекрещивания голосов.

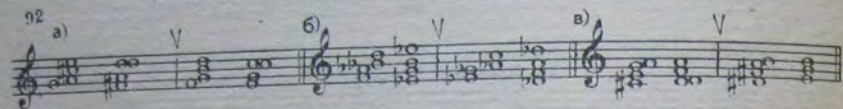
Тема 5. Пение по схемам каденций в разных тональностях

Приемы работы: упражнения поются на слоги или на гласную. После настройки, данной педагогом, каждый должен уметь

начать партию своего голоса в услышанной тональности. Можно в дальнейшем петь каденции, называя звуки в указанной педагогом тональности.

Тема 6. Четырехголосные секвенции из септ-аккордов и их обращений с разрешениями

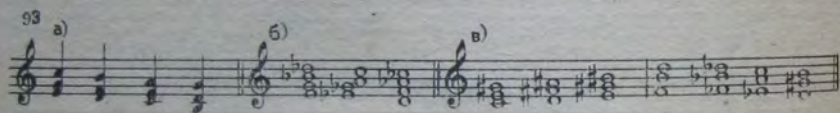
Приемы работы: удобнее и легче петь модулирующие секвенции по целым тонам вверх и вниз. Их можно исполнять по нотам, предварительно записанным, или по памяти. Не рекомендуется разучивать партии голосов отдельно. Следить за тем, чтобы разрешение аккорда наступало после того, как будет чисто выстроено обращение доминантсептаккорда. Например:



Тема 7. Последовательности аккордов с параллельным движением голосов

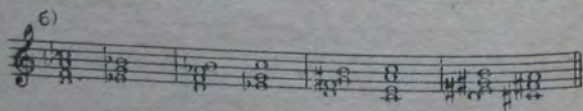
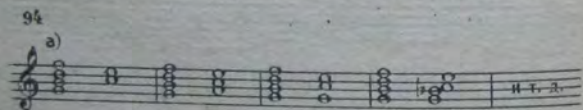
Основная задача — добиться чистоты строя каждого аккорда.

Приемы работы: петь аккорды с названиями нот, на слоги или с закрытым ртом. Это упражнение требует многократного повторения. Например:



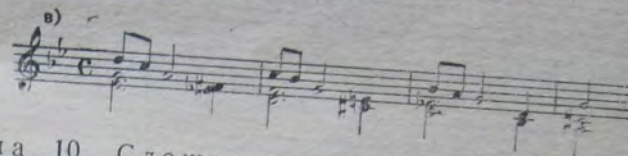
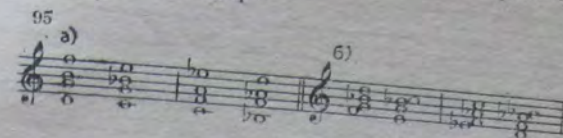
Тема 8. Различные разрешения одного и того же аккорда. Энгармонизм уменьшенного септ-аккорда

Приемы работы: впевать на слоги, с закрытым ртом. Обратить внимание и чисто выстраивать разрешения уменьшенного септаккорда, ощущая новую тональность. Например:



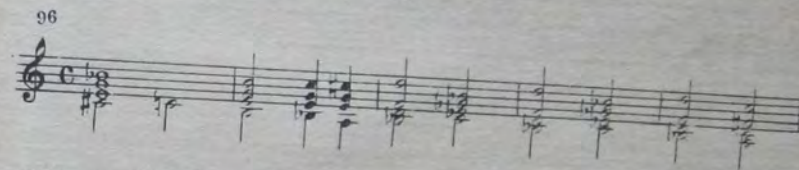
Тема 9. Секвенции из аккордов без разрешений. Эллиптические обороты

Приемы работы: эти упражнения (и подобные им) следует часто повторять, меняя партии, исполняя их хором и группами по восемь человек. Например:



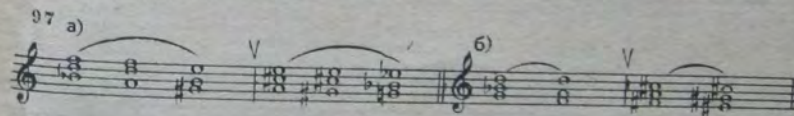
Тема 10. Сложные сочетания аккордов

Приемы работы: предлагаемое упражнение должно быть хорошо разучено, чтобы достичь чистого и красивого звучания. Поется оно хором, а затем проверяется исполнением в четыре голоса (каждый учащийся ведет партию одного голоса). Педагог может сам построить подобные последовательности и разучивать их на уроках. Например:



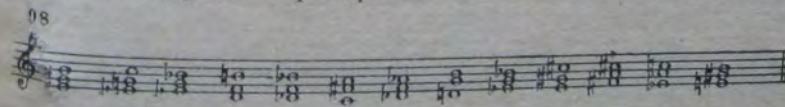
Тема 11. Секвенции по полутонам

Приемы работы: пение секвенций по полутонам требует очень точного интонирования хроматических ходов в разных голосах. Эти и подобные им упражнения следует периодически повторять. Например:



Тема 12. Сочетание аккордов по принципу мелодической близости

Приемы работы: в предлагаемом примере сочетание аккордов дано на основе техники смещения голосов. При исполнении следует обратить особое внимание на точность интонирования линии каждого голоса, что должно привести к верному строю каждого аккорда. Например:



Совершенно очевидно, что материалом для многоголосного пения в классе могут служить различные последовательности модуляции, задачи, которые изучаются в курсе гармонии. Однако их пение имеет своей целью ознакомить учащихся с характером тех или других сочетаний гармонии, а не фиксировать внимание на другой важной задаче, которая возникает при работе над многоголосными интонационными упражнениями — выработке чувства строя, чистоты звучания гармонии. Поэтому необходимо сочетать и те и другие примеры.

Полезно разучивать специально сочиненные хоровые примеры. Например¹:

99 Allegretto
f

rit.

p

Tempo I

rit.

100 Allegro
f

p

ten

f

¹ Примеры 99 и 100 сочинены педагогом Симферопольского музыкального училища Е. Р. Евином.

11. ЧТЕНИЕ С ЛИСТА

Основной целью курса сольфеджио является обучение, воспитание и развитие разных сторон музыкального слуха. Но в процессе занятий учащиеся должны приобрести также целый ряд навыков, в первую очередь — чтения и записи музыки.

«Навыки — это автоматизированные компоненты сознательной деятельности, вырабатываемые в процессе выполнения упражнений» — пишет Теплов¹. Умение владеть не одним, а многими навыками, гибко ими пользоваться — ведет к овладению какой-либо областью, к мастерству.

Степень владения навыками определяет уровень развития, подготовленности и грамотности музыканта. В чтении с листа складывается ряд умений и знаний, полученных в процессе обучения, выявляются разные свойства музыкального слуха.

Для чтения с листа необходимы теоретические знания, достаточно развитые интонационно-ладовый слух и чувство метроритма, вокальные навыки, понимание музыкальной формы и логики музыкальной мысли, умение выразительно передать ее содержание при исполнении. Таким образом, для чтения с листа требуется определенная предварительная подготовка: даже при хороших музыкальных данных без обучения читать с листа учащиеся не могут.

В практике мы часто встречаемся с тем, что чтение с листа включается в программу слишком рано, без учета подготовки учеников и потому дается учащимся с трудом; многие недостатки этого начального периода остаются на всю жизнь.

А. Барабошкина в своей книге «Методика преподавания сольфеджио в ДМШ»² пишет, что для того, чтобы начать работу над чтением с листа, нужно владеть следующими навыками:

- 1) умением петь без поддержки инструмента;
- 2) чистотой, распевностью пения;
- 3) умением мысленно представлять себе звуки;
- 4) знанием нот и пониманием нотной записи.

Работая над чтением с листа, педагог должен всегда учитывать, какой сложный процесс происходит в коре головного мозга ученика: «вижу — понимаю — мысленно представляю — исполняю». Учащийся получает зрительные раздражения, перерабатывает их в звуковые представления и затем исполняет. Необходимы большое терпение и скрупулезная постепенность в наращивании трудностей, разумная подготовка к новым трудностям, тренировка уже освоенного.

¹ Теплов Б. М. Психология М., 1953, с. 202.

² Барабошкина А. В. Методика преподавания сольфеджио в детской музыкальной школе. Л., 1963.

Особенное внимание нужно обратить на воспитание внутренних представлений. «Мысленно готовлюсь» — один из важнейших этапов в процессе чтения с листа. Умение представлять себе внутренним слухом звучание нотной записи, иначе говоря — «предслышать» написанное — главное условие для успешной работы над чтением с листа.

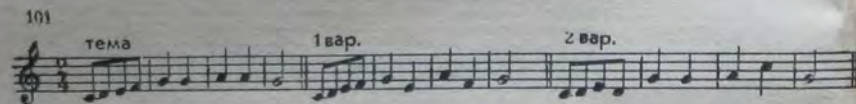
Как уже говорилось выше, основой предслышания являются рефлексы на отношение, накопленный в памяти опыт и творческое воображение. В работе над их развитием полезно использовать обратные связи: видя ноты, представлять себе их звучание, слушая звуки, называть или записывать их.

Вся работа над развитием внутреннего слуха основана на осознании видимого нотного текста, на умении охватить его и понять. Этап «мысленно готовлюсь» требует времени, во многом зависит от индивидуальных особенностей и поэтому не следует торопить учащихся.

Для чтения с листа большое значение имеет развитая память. Накопив в памяти путем тренировки на интонационных упражнениях звуковые представления элементов музыкальной речи, типичные обороты мелодий в разных стилях, мы тем самым создаем возможность, видя эти элементы в новом незнакомом тексте, предслышать их.

Зрительный охват «горизонтальной», графической линии мелодии с ее взлетами и спадами, плавным и скачкообразным движением и т. д. должен вызывать немедленную реакцию во внутреннем слухе. Для этого полезно напевать мелодию на слоги или гласные (не называя нот), следя за линией мелодии.

Для развития внимания и творческого воображения полезно читать с листа примеры с вариантами, где нужно представить себе звучание измененных оборотов, например:



Стимулируя творческую фантазию учащихся, можно предложить им сочинить мелодию на данный ритм и затем пропеть ее с названиями нот (не записывая).

Упражнения на развитие внутреннего слуха нужны не только на первоначальном этапе, но и в дальнейшем — при появлении новых интонаций в примерах для чтения с листа.

Педагогу следует неустанно и терпеливо работать над воспитанием внутренних представлений, над способностью видя записанные ноты — слышать их. К сожалению, многие педагоги не учитывают это и, требуя от ученика сразу пения, не приучают его к обязательному мысленному охвату и предслышанию мелодии. В таких случаях ученик начинает петь ноту за нотой,

теряет ладотональную и метроритмическую перспективу и в конце концов неизбежно запутывается и останавливается.

Одним из важных принципов в обучении чтению с листа является последовательность в нарастании трудностей, умение правильно подбирать примеры. Определение трудности примера требует анализа довольно большого числа признаков. Обычно считают главными признаками тональность, ритмический рисунок, наличие хроматизмов, модуляций и т. д.

Помимо перечисленных, при выборе примеров для чтения с листа следует учитывать еще следующие признаки.

Вокальные трудности. Здесь имеется в виду в первую очередь диапазон, а главное, tessitura мелодии. Жанр также имеет большое значение: легче всего поются народные песни, мелодии для голоса (песни, романсы, арии), труднее для исполнения инструментальная музыка.

Метроритм и форма. Кроме ритмического рисунка на трудность примера влияет его структура. Повторность, квадратность формы всегда легче воспринимается, чем более сложная, неквадратная структура (с расширениями, дополнениями). Необходимо научить учащегося разбираться в структуре примера и не разрешать ему петь, прежде чем он не сделает его мысленный анализ. Известно, что такие приемы развития, как секвенцирование, варьирование и другие часто не осознаются учащимися и различные виды повторов (например, новые звенья секвенции) воспринимаются как новый материал, что создает дополнительные трудности.

Особую трудность представляет собою умение установить и выдержать правильный темп. Правда, на уроках сольфеджио указанные автором темпы редко выполняются, — все поется в среднем темпе. Тем не менее необходимо учитывать, что трудность примера в большой степени зависит от темпа его исполнения. Как правило, привычнее и легче средние темпы — *andante*, *moderato* и т. д. Быстрые темпы требуют хорошей техники исполнения, свободной четкой артикуляции. Медленные темпы — *lento*, *adagio* — очень трудны. Здесь очень важно «дотягивать», допевать длинные ноты. Внутреннее ощущение медленной пульсации должно опираться на протяжный, распевный звук.

Интонационные и ладогармонические трудности в большой степени зависят от стилистических и национальных особенностей каждого примера. Диатоника или хроматизмы и модуляции в стиле классиков значительно легче исполняются, чем в мелодиях романтиков и современных авторов. Ясность ладогармонических оборотов, привычные интонации делают язык классиков более удобным и доступным для большинства учащихся. Новые интонации, более сложные обороты трудно поддаются мысленному предслышанию. Видимо, в процессе работы над развитием мелодического и гармонического слуха в сознании

учащихся не накапливается достаточного количества интонаций и оборотов, близких языку современной музыки. То же можно сказать и о национальных особенностях мелодий. Отсюда следует, что, учитывая эти трудности, надо стремиться возможно больше разнообразить репертуар для чтения с листа, учить петь и читать новые, непривычные для слуха мелодии. Иначе слух и навыки учащихся будут лишены активности и движения вперед. Поэтому мы считаем, что на занятиях следует использовать сборники разных авторов и главным образом те, содержание которых составляют примеры из музыкальной литературы разных стилей. Как бы ни был опытен и талантлив автор, создающий целый сборник примеров собственного сочинения, — они неизбежно будут одностильны, однообразны по языку. Примером этого могут служить сборники Ладухина «Одноголосное сольфеджио», «Двухголосие» и другие. При всей своей методичности и последовательности в нарастании трудностей они все похожи друг на друга, и учащиеся, пропев несколько примеров, привыкают к их стилю.

Большое значение для развития навыка чтения с листа имеет эстетическая сторона подобранного примера — его выразительность, яркость и художественная ценность. Чем красивее мелодия, тем легче ученику, слушая свое исполнение, увлекаясь, творчески представлять себе дальнейшее развитие ее. Такие мелодии легко запоминаются, легко поются. Важна также логическая ясность мелодии, облегчающая ее понимание и исполнение, и, наконец, — доступность примера для данного возраста, для данной аудитории. Художественный образ мелодии, ее интонации должны быть близки и понятны учащимся, доставлять удовольствие, воспитывать вкус. Как часто приходится наблюдать учащихся (особенно детей), безразлично, скучным голосом исполняющих написанные ноты. И на вопрос, понравилась ли мелодия, в недоумении обычно отвечают, что не знают, так как не слышали ее.

Из сказанного выше следует, что педагог обязан специально работать над выбором примеров, чтобы обеспечить систематичность и последовательность в воспитании навыка чтения с листа.

Для того, чтобы процесс чтения с листа протекал правильно и давал лучшие результаты, следует приучить учащихся к определенному порядку действий:

1. Бегло просмотреть пример, обратив внимание на отдельные кажущиеся трудными обороты.
2. Осознать написанное. Проанализировать структуру примера, определить лад и тональность, отметить модуляции (если они имеются), характерную ритмическую фигуру, линию развития, штрихи, динамику.
3. Настроиться в тональности и представить себе нужный темп.

4. Мысленно представить себе первые такты или, еще лучше, первую фразу. Это дает возможность в процессе пения все время как бы смотреть вперед.

5. Во время пения слушать себя, чувствовать течение мелодии, логику ее развития, петь красиво.

Основная трудность процесса чтения с листа заключается в необходимости сочетания внимания к интонационной стороне и к строгому соблюдению временных соотношений. Особенно важно добиться единого, непрерывно пульсирующего темпа. Лучше сделать ошибки в ритме, чем петь то быстрее, то медленнее, или вообще останавливаться; полезнее пропевать пример с начала до конца, а потом исправлять ошибки в ритме, в интонации, чем петь в неровном темпе. На это следует обращать особое внимание с самого начала обучения. Дирижирование должно физически помогать этой непрерывности. Но если выполнение схемы дирижирования мешает ученику на данном этапе, можно заменить ее простым отстукиванием ладонью (но не громко) или каким-нибудь другим свободным, естественным движением. Автоматизация и свобода жеста при дирижировании должны отрабатываться на пении разученных примеров в разных темпах.

Техника чтения с листа требует обязательной тренировки, приобретает в упорной работе. Но вопрос о качестве навыка, об умении петь с листа решает не количество прочитанных примеров, а разнообразие музыкального материала.

В педагогической практике используются самые различные формы сольфеджирования, которые помогают освоить чтение с листа, вырабатывают и закрепляют необходимые умения и навыки. Очень важен начальный, подготовительный период к этому виду работы. Его задача — воспитать нужные навыки для чтения, и закрепить целый ряд условных рефлексов. Особенность этого периода заключается в том, что внимание учащихся можно фиксировать не на всем процессе чтения с листа, а на отдельных его элементах: на качестве пения, жестах, умении удерживать тональность, анализировать, мысленно предсказывать написанное. Приемы подготовительного периода могут быть использованы не только в начале, но и дальше в процессе обучения, при появлении новых трудностей и новых задач в чтении с листа.

Практические приемы работы над чтением с листа

1. Начальный период обучения. Чтение (называние) написанных нот. Пение знакомой, записанной мелодии: сольфеджируя, глядя на ноты, воспроизводить ритм знакомой песни; по нотному тексту, мысленно, не пропевая вслух, найти знакомую песню. Задача этого периода — установить связь между видимыми знаками и звучащей знакомой мелодией.

2. Первые попытки, глядя в ноты, представить звучание и за-

тем светь мелодию. Пение на слоги, по указке в настроенной тональности. Воспроизведение записанного ритма со счетом вслух. Пение отдельных фраз, оборотов по нотам. Допевание концов фраз с названием нот.

3. Подготовка к прочтению с листа. Словесный анализ нотного текста: лад, тональность, форма, структура. Пропевание (после настройки) отдельных мелодических оборотов из примера.

Сольмизация (чтение нот в ритме) с дирижированием.

Мысленное узнавание мелодий, выученных по нотам.

4. Тренировка. В последующем периоде работы над чтением с листа особое значение приобретают различные тренировочные формы. К ним можно отнести:

— Разучивание примеров, пройденных в классе или предварительно проигранных на инструменте. Главная задача — качество пения и свобода жеста.

— Пение в разных темпах выученного примера. Задача — развитие техники, умение удержать данный темп.

— Пение с транспозицией на заданный интервал, пение в разных тональностях на слоги и с названием нот. Задача — выработка свободы в назывании нот и ориентации в разных тональностях.

— Сольфеджирование наизусть — вначале в выученной тональности, затем в разных других тональностях. Задача — укрепление связи между звуком и его названием.

— Пение без названий нот, на слоги или гласные. Задача — видя нотную запись, координировать ее линию развития с движениями голосового аппарата.

— Пение вслух и про себя (чередую по фразам или по указанию педагога). Задача — закрепление четкости внутренних представлений.

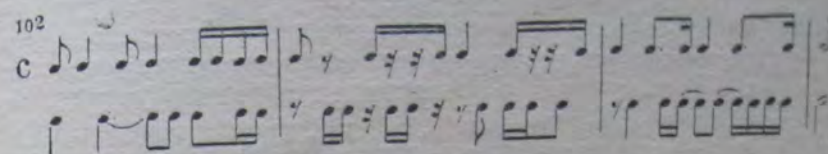
— Выучивание примера по нотам мысленно, и затем исполнение его наизусть. При этом не обязательно сольфеджировать; очень полезно, выучив, спеть его на слоги или на гласную. Задача — проверка точности внутренних представлений, способности слышать музыку, видя ноты.

При работе над многоголосным чтением полезна игра одного голоса на инструменте и пение другого, или пропевание партии одного голоса с одновременным исполнением других на инструменте. При этом нужно играть громко, а петь тихо. Педагог должен все время проверять, слышит ли учащийся весь комплекс, или он занят лишь исполнением своей партии, механически блуждая по клавиатуре фортепиано.

Работа над развитием чувства ритма при чтении с листа может быть организована весьма разнообразно. Вот некоторые примеры.

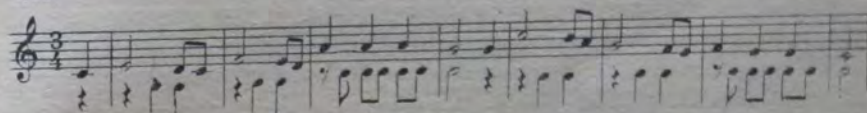
Сольмизация или воспроизведение ритмического рисунка в двух- и трехголосных примерах. Этого рода упражнения ис-

полняются или двумя руками (при двухголосии) или дуэтом или трио. Такие упражнения, выполняемые в разных темпах, очень укрепляют и организуют чувство ритма, помогают чувствовать и удерживать единый темп при исполнении. Приводим пример таких упражнений из чехословацкого сборника сольфеджио М. Долежила¹:



В следующем примере верхний голос сольфеджирует, а нижний является ритмическим аккомпанементом:

103



Полезна также сольмизация двух- и трехголосных примеров, особенно полифонического склада с более трудным ритмом.

Вся работа над воспитанием и развитием навыка чтения с листа ведется обязательно без сопровождения, а главное — без подыгрывания на инструменте.

Педагог не должен во время пения исправлять ошибки в исполнении при помощи фортепиано и постоянно подыгрывать или поправлять неверное звучание. Одоевский называл это «подсказыванием». Оно лишает учащихся самостоятельности, умения самому исправить ошибки и создает вредную привычку ожидать такой подсказки, находить в ней подкрепление. С самого начала надо воспитать у учащихся сознание того, что при чтении с листа нужно слышать мысленно и петь без инструмента, только на основании слуха. Рекомендуется проводить чтение с листа при закрытой крышке рояля или сидя за столом. В классе должно быть тихо, внимание учащихся должно быть сосредоточено на нотном тексте. Если педагог не может дать настройку голосом или от камертона, она может быть дана на инструменте. Такая работа требует от педагога терпения, настойчивости, строгости и вначале кажется медленной, неэффективной. Но только при соблюдении этих условий возможна наиболее успешная работа по воспитанию навыка самостоятельного чтения с листа.

Одним из главных методических вопросов, возникающих при этом, будет вопрос о том, как же исправлять ошибки учеников.

¹ Doležil M. Intonace a elementarni rytmus.

Многие педагоги заменяют подыгрывание подпеванием, исправляют ошибки и «подсказывают» голосом. Но суть остается та же. Другие используют гармоническую поддержку. Этот прием лучше, но он все же не воспитывает полной самостоятельности учащегося, только оказывает ему помощь в данный момент. Одна студентка вокалистка прямо сказала: «Я не могу петь совсем одна, мне страшно, что нигде нельзя ждать помощи» и добавила: «Вы хоть сядьте сами у рояля!». Ясно, что при таком психологическом состоянии никакого чтения с листа быть не может. Педагог должен по-настоящему помочь ученику воспитать самостоятельность.

Для того, чтобы научить ученика самостоятельному чтению с листа, можно рекомендовать следующие приемы:

— петь одному, стоя у стола, за партой, то есть так, чтобы не видеть клавиатуры фортепиано;

— стремиться пропеть весь пример от начала до конца, не останавливаясь, даже если будут ошибки. Если же возникают трудности и остановки — начать петь с начала или со следующей фразы. При этом непременно нужно слушать самого себя, вернее, исполняемую музыку.

Воспитывая самостоятельность, педагогу следует научить ученика самого исправлять свои ошибки. Для этого нужно, чтобы он крепко удерживал в памяти настройку в данной тональности, умел в случае ошибки начать с нужной ступени, или вспомнить начальную тональность и начать снова. Практика показывает, что большинство учащихся, сбившихся во время пения с тональности, всегда могут вспомнить ее. Этим широко должен пользоваться педагог, вместо того, чтобы на ходу подыгрывать ученику. Если причина ошибки — неправильно исполненный ход мелодии и интервал, следует остановить ученика и еще раз проанализировать это место, добиться того, чтобы он понял свою ошибку. Может быть, следует пропеть это место отдельно и затем снова петь, не прерываясь, до конца. Никогда не следует торопить ученика с началом пения, пусть лучше хорошо продумает, представит себе мелодию, а потом начнет.

Педагог должен уметь раскрыть причину ошибок. Так, детонация и сползание обычно бывают следствием непрочного запоминания тональности или дефектов голоса; ошибки в отдельных оборотах, интервалах — от неумения понимать написанное, от плохо сделанного предварительного анализа; ошибки в ритме — от отсутствия собранности и внутренней пульсации, когда ученик следует лишь направлению жеста — вверх, направо и т. д. Наконец, бывают учащиеся, хорошо удерживающие тональность, но «импровизирующие» мелодию. Это признак того, что у них недостаточно развито зрительное восприятие линии движения мелодии, не осознан нотный текст.

Работая над чтением с листа, педагог должен быть очень внимателен к каждому ученику, проявлять большое терпение.

Пусть вначале продвижение будет медленным, трудным, но только так можно заложить правильную основу формирования навыка, и результаты скажутся позднее. Каждый выученный пример полезно исполнить с сопровождением, выразительно, красиво, с динамикой, чтобы не лишить учащихся эстетического удовлетворения от своей работы.

Собственно чтение с листа, так называемое беглое чтение — итог всей предварительной работы, проверка уровня развития группы и каждого учащегося. Его не следует проводить слишком часто, полезнее использовать разные подготовительные и тренировочные формы сольфеджирования.

Для беглого чтения используется материал более легкий, основанный на уже пройденном и закреплённом.

Приемы беглого чтения очень разнообразны. Так, например, можно рекомендовать петь:

- хором, с предварительной настройкой;
- по группам и цепочкой (по фразам);
- чередуя пение вслух и про себя;
- с предварительным словесным анализом;
- индивидуально в произвольной тональности;
- на гласную или на слоги (напевистывать, напевать);
- с предварительно прочтенным текстом;
- в ключах; в транспорте и т. д.

Особое место должно занимать исполнение с листа произведений (или отрывков) из художественной литературы с сопровождением фортепиано. Наиболее удобны для этого вокальные произведения: романсы, арии, песни советских композиторов и т. д. Но можно использовать также и некоторые произведения для струнных, духовых инструментов. В зависимости от специальности учащихся сопровождение исполняется или педагогом (в группах духовиков, вокалистов, струнных), или одним из учащихся (у пианистов, баянистов, дирижеров-хоровиков), или самим поющим (в группах теоретического и фортепианного отделений).

Такое чтение очень увлекает учащихся, воспитывает их исполнительский вкус, доставляет эстетическое удовольствие, привлекает к одной из форм домашнего музицирования. Исполнение романса или арии с листа с сопровождением педагога должно быть обязательным для вокалистов — это им профессионально необходимо.

В качестве подготовки можно рекомендовать просмотреть музыку, прочитать весь текст в ритме мелодии, обдумать начало на основе гармонии вступления, и только затем исполнить произведение — полным голосом, выразительно и грамотно, в нужном темпе.

Конечно, аккомпанемент облегчает интонирование мелодии, если ученик чувствует и слушает гармонию. Кроме того, аккомпанемент организует процесс пения, заставляет держать темп,

правильно вступать после пауз и цезур. Наряду с чтением без сопровождения эта форма пения с листа очень развивает музыкальность учащихся, их вокальные навыки. Важно и то, что исполнив даже какую-нибудь простую песню с сопровождением, учащийся почувствует, что он «читал» музыку, а не ноты, что он действительно может «прочитать» новое произведение, как новую книгу. Это даст ему удовлетворение и стимул к дальнейшей работе.

Форму беглого чтения с сопровождением полезно использовать на всем протяжении работы. При этом, разумеется, примеры должны соответствовать уровню развития учащихся.

Применительно к многоголосному чтению с листа можно использовать такие приемы:

- предварительное пропевание отдельных партий;
- пропевание с выстраиванием отдельных аккордов, то есть пение с нарушением ритма, с остановками на нужных аккордах;
- пение на гласные и с закрытым ртом (на «м»);
- пение в разных темпах.

В работе с дирижерами-хоровиками особенно важно стремиться формировать профессионально необходимый для них навык: руководить многоголосным чтением с листа, слушать и исправлять ошибки.

В итоге отметим наиболее важные положения, касающиеся работы над чтением с листа.

1. Чтение с листа — это навык, являющийся результатом развития слуха и обучения. Им определяется уровень профессиональной подготовленности музыканта.

2. Основная задача педагога — уметь правильно и постоянно увеличивать трудности, понимать причины недостатков каждого учащегося, воспитать правильный процесс чтения.

3. В работе надо использовать и чередовать разные формы — подготовительные упражнения, разучивание и тренировки, собственно чтение с листа.

4. Необходимо неустойчиво следить за качеством исполнения, не удовлетворяться примерным ритмом и приблизительной интонацией.

5. Рекомендуются широко использовать для пения примеры из музыкальной литературы, а также различные пособия и сборники.

12. АНАЛИЗ НА СЛУХ

Эта форма работы в курсе сольфеджио чрезвычайно важна. В ней объединяются все знания и умения, получаемые учащимися на уроках. Но самое главное состоит в том, что в анализе на слух полнее всего осознаются, понимаются и определяются

различные элементы музыкального языка и связи между ними. Поскольку в музыке основным является звучание всех изучаемых элементов, постольку слушание их, осознание и запоминание лежит в основе всего обучения музыке. «Слуховая наглядность» — так можно определить специфику метода работы над анализом на слух.

Осознание слышимого зависит прежде всего от умения правильно и целенаправленно слушать. Многократное слушание ведет к запоминанию, к узнаванию различных явлений, развивает музыкальное мышление, учит дифференцировать или синтезировать слышимое, и далее — проникать в образную сущность музыки.

Анализ на слух способствует воспитанию и укреплению сознательной музыкальной памяти. Т. Мюллер в предисловии ко второму изданию своего сборника «Трехголосные диктанты» пишет: «Музыкальный слух проявляется прежде всего в наличии музыкальной памяти, которая у профессионала должна быть не только рефлексорной, но и сознательной. Степень этой сознательности памяти в конце концов и обуславливает степень профессионализма»¹.

Работа над анализом на слух имеет большое практическое значение для занятий по специальности, для чтения с листа и особенно для записи диктантов.

Таким образом, основные задачи этой формы работы следующие:

- воспитать целенаправленное восприятие;
- служить основным средством знакомства с новыми музыкальными явлениями («слуховая наглядность»);
- способствовать накоплению в памяти различных звуковых впечатлений, являющихся основой для формирования определенных понятий;
- развивать музыкальное мышление учащихся, то есть способность осознать слышимое, проводить сравнения, синтезировать и дифференцировать явления;
- помогать развитию и укреплению памяти и внутреннего слуха.

Анализом на слух занимаются на всех ступенях музыкального обучения — в школах, училищах, вузах, при прохождении каждой темы или каждого раздела программы.

Педагог сольфеджио должен твердо помнить, что на уроке усвоение теоретических понятий и формирование навыков начинается с показа их в звучании. Всякое осознание при работе над развитием слуха начинается с восприятия музыки. И нельзя забывать, что эти первые впечатления от слышимого — в основном эмоциональны и лишь затем, при повторении, они переходят в сознательные, мыслительные, и поскольку мы развиваем

¹ Мюллер Т. Ф. Трехголосные диктанты, с. 5.

музыкальный слух, осваиваем законы музыкального языка, нельзя лишать учащихся эмоционального фактора при восприятии. Чем ярче и красочнее будет показ, тем острее будет и впечатление от услышанного. Сухие теоретические объяснения, тренировка на одних упражнениях, грубая, немusическая игра педагога приводят к выхолащиванию музыки на уроке, к догматизму, в отрыву знаний и навыков по сольфеджио от практической музыкально-исполнительской деятельности учащихся. Такие уроки не развивают музыкальный слух учащихся, а лишь «натаскивают» их на выполнение никому не нужных заданий. К сожалению, до сих пор многие педагоги сольфеджио еще не преодолели сухости и догматизма в проведении занятий, чем приносят немалый вред учащимся.

Особенно большое значение имеет анализ на слух в работе над развитием гармонического слуха. Освоение фонической краски созвучий, их функциональных связей возможно лишь при слышании всего комплекса звуков в одновременности. Ученик, участвующий, например, в хоровом пении, не может полностью осознать созвучие, потому что при этом поет один голос, свою партию. Не столько исполнение, сколько слушание и последующее осознание слышимого является основным методом в развитии гармонического слуха.

В практике преподавания применяются два вида анализа на слух:

- 1) анализ и усвоение элементов музыкальной речи;
- 2) анализ «целостный», то есть анализ различных элементов музыкального произведения в их взаимосвязи.

Работа над этими видами анализа обычно ведется параллельно, методические основы лучше разобрать отдельно.

Анализ элементов музыкального языка

При этом виде анализа для более яркого впечатления при восприятии следует использовать контрастные сочетания элементов. Например, при анализе интервалов после секунды брать октаву, после терции — септиму. Контрасты по широте и по диссонантности помогут лучше запомнить их звучание. Можно сочетать также трезвучие мажорное с минорным, или аккорды функции тоники с функцией доминанты. Соблюдение принципа контрастности имеет особенное значение на первом этапе, при знакомстве с этими элементами.

Чтобы восприятие было всегда активным, чтобы ученик активно думал, необходимо разнообразить формы вопросов. Ни в коем случае не заучивать стандарты. Например, применительно к интервалам это означает, что их следует давать ученикам в мелодическом и гармоническом виде, в разных октавах, через октаву, в ладу и от отдельных звуков, мелодические — вверх и вниз и так далее.

Надо учитывать, что на осознание звучащего интервала или аккорда влияет сила звучания, манера исполнения (замечено, что диссонансирующие созвучия педагог часто играет громче, «напористее», тем самым как бы подсказывая ученику), а также тембр. Известно, что если в классе сольфеджио используется только фортепиано, то учащиеся, привыкнув к одному тембру, с трудом осознают исполняемое на других инструментах и в хоре.

В примерах для анализа ритм обычно используется простой, нейтральный. Но это не значит, что метроритм совсем не влияет на восприятие. Так, для определения ряда созвучий («цепочек», последовательностей) аккорд или интервал на сильной доле воспринимается ярче и определяется легче, а на слабой доле (или проходящих мелких длительностях) — труднее. Все это надо учитывать педагогу, обдумывая примеры для анализа и вопросы к ним.

Для закрепления пройденного материала в памяти нужны время и тренировка. Поэтому не следует торопиться с контрольным опросом, а систематично повторять, укреплять пройденное, используя коллективные формы опроса.

Педагог должен помнить, что процесс узнавания идет от восприятия наиболее общих черт к все большей детализации воспринимаемого. Например, осваивая звучание мажорного трезвучия, нужно начать с того, что научить ученика отличить аккорд от интервала, то есть определить количество звуков; затем услышать его фоническую окраску — консонирующее это или диссонансирующее созвучие; определить его ладовые свойства — устойчивый, спокойный, или неустойчивый, требующий разрешения. После этого вслушаться в ладовое наклонение — мажор или минор, и, наконец, проверив интервальный состав аккорда путем мысленного пропевания всех трех звуков в тесном расположении, дать полный ответ, мажорное это или минорное трезвучие. Детализируя дальше, можно определять его мелодическое положение, расположение всех голосов.

Этот процесс накопления и углубления знаний по каждой теме проходит через все звенья музыкального образования — школе, училище и вуз. Этим и объясняется то, что в программах по сольфеджио мы встречаемся с повторением одних и тех же тем. Все дело в том, насколько полно и глубоко на каждом этапе осознается это явление. К сожалению, в практике мы часто встречаемся с тем, что в детской музыкальной школе, училище и вузе ставятся одни и те же вопросы, в одной и той же форме. И естественно у учащихся возникает недовольство от «дублирования» курса, от того, что их развитие не идет вперед.

В качестве материала для анализа на слух отдельных элементов музыкального языка могут быть использованы:

- 1) звукоряды, гаммы, отдельные ступени лада;
- 2) интервалы — мелодические и гармонические, в ладу и от

отдельных звуков, в разных октавах, через октаву, отдельно взятые и «цепочки», исполненные на фортепиано, а также голосом или на других инструментах;

3) аккорды — исполняемые мелодически в тесном расположении, в ладу, от отдельных звуков, в разных октавах, в широком расположении (строгое четырехголосие, или свободное, «фактурное»). Детализация — вычленение баса, определение мелодического положения, расположения аккорда (вертикаль);

4) гармонические последовательности от двух — четырех аккордов и до периода. Соблюдая принцип продвижения от общего к частному, анализ последовательности следует начинать с определения структуры, затем определять функции, отдельные обороты, вычленять бас, определять виды аккордов и расположение;

5) модуляции. В зависимости от уровня развития группы используются разные приемы определения модуляций: по мелодии, по басу, по наклонению (мажор, минор), по тональному плану и по типу (энгармонизм аккордов, сопоставления и т. д.). Конечно, три последних приема наиболее музыкальны и правильны. Очень важно научить слышать момент сдвига, смены тональности, даже если вначале учащийся не может определить, в какую тональность была сделана модуляция. Надо также обращать внимание на средства, которыми сделана модуляция: через двойную доминанту, через неаполитанский сектаккорд, секвенционно и т. д. и определять их по первому впечатлению, до того, как будет выяснена тональность. Для этого полезно играть одну и ту же модуляцию с разной мелодией или разными средствами; сохраняя мелодию, гармонизовать ее по-разному и так далее. И самое плохое — заучивание штампов.

Проводя работу по анализу на слух, следует разнообразить и ее организацию. Начинать анализ лучше всего всей группой с помощью педагога. Затем можно использовать форму коллективного анализа, который делается самими учащимися, со взаимной проверкой. Лишь через некоторое время можно переходить к индивидуальному опросу с целью контроля и выяснения степени успеваемости каждого учащегося. Проверка проводится устно (словесно), письменно (цифровкой) и затем за фортепиано. Последняя форма очень нужна, она незаслуженно забыта в практике преподавания.

Многое зависит от того, как исполняются примеры для анализа. Игра педагога должна быть мягкой, музыкальной, красивой. Нельзя «стучать», «выколачивать» интервалы и аккорды. Не надо торопиться при опросе, нужно дать ученику вслушаться в звучание, подумать. В дальнейшем в упражнениях следует ускорять смену элементов. И все же так называемые «блицвопросы» вряд ли нужны, они немзыкальны, искусственны.

Если анализируется «цепочка» интервалов или последовательность, то играть ее лучше сразу два — три раза подряд и затем спрашивать. После ответа ученика и нужных исправлений обязательно повторить ее для проверки, для уяснения ошибок.

Хотя данный раздел работы — анализ элементов — не ставит своей задачей осознание музыкального целого, все же он должен быть максимально насыщен музыкой, что может проявляться в манере исполнения, в характере вопросов и так далее. Например, составляя «цепочку» интервалов, нужно музыкально осмысленно оформлять их в метроритмическом и структурном отношении, или просто брать примеры из какой-нибудь двухголосной песни, постепенно усложняя упражнения. Тем самым будет создан естественный переход к другому виду анализа — «целостному». Иначе угадывание интервалов или аккордов делается самоцелью и не будет служить главной задачей — воспитанию осознанного восприятия музыки.

«Целостный» анализ

В отличие от анализа на слух отдельных элементов музыкального языка, в целостном анализе встает новая задача — уметь схватить целое, осознать течение музыки. Л. Баренбойм в своей статье «Педагогические размышления» говорит о способности «следить за музыкальной формой как процессом, заключающемся в умении воспринимать музыку, звучащую в данный момент, в своеобразном сопоставлении с теми событиями (звучаниями), которые происходили в ней раньше и произойдут в дальнейшем»¹.

Физиологические основы такого восприятия — это образование рефлексов на отношение, возникновение и активное использование так называемых следовых рефлексов, закрепленных в памяти. Очень важны устойчивость и продолжительность целенаправленного внимания, эмоциональная яркость впечатлений при восприятии. Отсюда одна из главных задач такого вида анализа — научить слушать музыкальное произведение.

В детских музыкальных школах значительную часть работы в классе занимает слушание музыки. Дети, прослушав музыкальное произведение, учатся выражать свои впечатления о нем: дать название, рассказать словами свои впечатления, нарисовать картинку или даже симпривизировать танец или игру под музыку. Задача педагога состоит в том, чтобы пробудить творческую инициативу, не иметь в классе равнодушных. Желание высказаться в той или другой форме всегда есть признак эмоциональной реакции на музыку. Думается, что такое эмоциональное восприятие целого должно сохранить свое значение и в дальней-

¹ Баренбойм Л. Педагогические размышления. — «Советская музыка», 1967, № 6, с. 84.

шем — в училище, в вузе, в частности при записи диктанта, при анализе на слух.

Вместе с тем, нередко учащиеся, слушая произведение (или отрывок), все внимание сосредоточивают на той конкретной задаче, которая перед ними поставлена. Например, они знают, что данный пример — для диктанта, и все внимание обращают на запись или определение звуков. Если это гармонический анализ — думают прежде всего об определении последовательности аккордов, модуляций и т. д. Однако при отсутствии непосредственного целостного эмоционального восприятия эти примеры запоминаются плохо, с трудом (как это часто наблюдается при записи диктантов). Сосредоточение внимания на определении аккордов или модуляций нарушает восприятие музыки во времени, понимание ее формы. Вот почему каждый педагог должен прежде всего научить учащихся слушать музыку. Как ни беден в художественном отношении музыкальный материал на уроке сольфеджио, все равно каждая мелодия, каждая последовательность интервалов, аккордов должна быть сначала просто прослушана, а затем уже проанализирована, осознана. И конечно, это особенно необходимо для анализа музыкальных примеров или отрывков из музыкальных произведений, для записи диктантов.

Другой важной методической задачей является правильная организация процесса осознания слышимого. Для того чтобы работа над анализом на слух принесла пользу ученику в его общем музыкальном развитии, педагог должен руководствоваться в своих действиях следующим принципом: процесс осознания слышимого, как правило, идет от понимания наиболее общих закономерностей в организации музыкального целого к все большему углублению в детали. Степень углубленности зависит от знаний учащихся, от их подготовленности. В этом отношении анализ на слух должен быть тесно связан с другими предметами (теорией, гармонией, анализом форм, специальностью, историей музыки и другими), в нем должны использоваться и закрепляться полученные знания. Этими знаниями будет определяться круг вопросов для анализа на слух, а также сам музыкальный материал. Задача педагога — помочь учащимся планомерно и постепенно осваивать на слух этот материал.

Поскольку при целостном анализе путь освоения идет от общего к частному, не следует бояться использовать сложные по фактуре или по жанру музыкальные произведения. Важно, чтобы они были художественно выразительны, логичны и ярки в образном отношении. Возможно (и даже полезно) возвращение к знакомому произведению на разных этапах обучения. Например, менуэт из сонаты Бетховена G-dur может быть прослушан в детской музыкальной школе, где ученики определяют темп, размер и основной лад; в музыкальном училище могут быть разобраны тональный план произведения, форма, отдельные

ритмические и мелодические обороты, наконец, — проанализированы особенности его гармонического развития (последовательность гармоний) и т. д.

Материалом для анализа может служить мелодия, однолосная песня, детские пьесы и любые произведения художественной музыкальной литературы. Очень хорошо при этом использовать звучание разных инструментов: скрипки, духовых инструментов, голоса и т. д. Конечно, объем произведения должен быть небольшой: от предложения, периода до простых двух-трехчастных форм, но не более. А как было бы хорошо, если бы, объединив курс сольфеджио с курсом анализа, можно было бы добиться того, чтобы учащиеся могли анализировать крупное произведение не по нотному тексту, а на слух.

Количество проигрываний зависит от подвижности учеников и от продолжительности примера. Но во всех случаях рекомендуется не начинать анализ сразу после первого проигрывания. Лучше сыграть два раза подряд, дать время подумать, вспомнить и затем уже начать анализ.

Так как домашние задания по этой форме работы почти невозможны, то необходимо на каждом уроке слушать и анализировать музыку. Правда, в этой форме работы существенную пользу могут принести озвученные пособия. Их еще мало, и нужно всячески форсировать создание таких пособий, поиски новых форм заданий.

Для проверки восприятия учащихся могут быть использованы различные формы: беседы, ответы на отдельные вопросы, рассказ. В музыкальных школах ответом на задание могут послужить рисунки, танцы и т. д. В училище и вузе возможны формы письменного анализа в виде схемы или изложения содержания музыкальной пьесы. Такие формы работы в свое время применял профессор М. Пекелис в музыкальном училище имени Гнесиных.

На историко-теоретическом факультете института имени Гнесиных на занятиях по сольфеджио также проводились подобные формы анализа. Так, были проанализированы: «Поэт говорит» Шумана, «Размышление» Мусоргского, «Фантастический танец» Шостаковича, прелюдии Скрябина и другие произведения малой формы. Задания давались различные: некоторые анализы нужно было сделать на основании заданных вопросов, в других случаях предлагалось по возможности записать темы или отдельные отрывки нотами, в третьих — свободно изложить свои впечатления от прослушанного. Результаты были очень интересными и показательными. Особенно ярко проявлялась при этом общая музыкальность студентов, их культурный уровень, раскрывались их характеры и возможности как музыкантов.

Приводим два примера из работ студентов над целостным анализом. Работа студента К. I курса ИТК факультета по анализу на слух фортепианной пьесы Мусоргского «Размышление».

Были даны вопросы:

1. Композитор или эпоха.
2. Название произведения и его форма.
3. Схема формы, определение тонального плана.
4. Гармонические средства, ритмические и мелодические особенности.

Произведение исполнялось три раза. Ответ, то есть анализ, записывался на отдельном листке бумаги. Приводим текст этой работы:

«Достаточно смелые тональные сопоставления, наличие мелодических оборотов русского, а в конце даже восточного характера, смелое обращение с хроматическими гармониями говорят о русском композиторе конца XIX или начала XX века. (Бородин, Калининков??) Несколько скованная форма выдает эпоху русской интеллигенции самого начала XX века. Общие контуры формы — простая двухчастность с кодой. Схема: $(A + B) + (A + B^1)$ кода (A^1) . Двухчастность двухэлементная: 1-й элемент (1-й период), заканчивающийся неустойчиво на грани $d-fis$. 2-й элемент (с меньшим основанием может быть назван периодом) представляет собой цепь модуляций ($fis-A$), приводящих к $d-moll$ (A^1) . A — как бы расширение, одновременно и доминанта фразы.

Во второй фразе части $(A + B^1)$ B^1 — кульминация пьесы, $D-dur$ на органном пункте (как в первой части $B-fis$). Кода построена на материале A , но на не столь интенсивном ритмическом движении. Сильное замедление, затухание».

Работа студентки Б. I курса ИТК факультета. Была исполнена пьеса Шумана «Поэт говорит». Поскольку это произведение знакомо большинству, задание было несколько изменено: предлагалось не только определить общие черты произведения (форму), тональный план и т. д., но и записать нотами то, что удалось запомнить. Пьеса исполнялась два раза подряд, а затем через 25 минут, в конце работы, еще один раз, для проверки.

«Шуман. Детские сцены.

Форма простая трехчастная, середина развивающего типа.

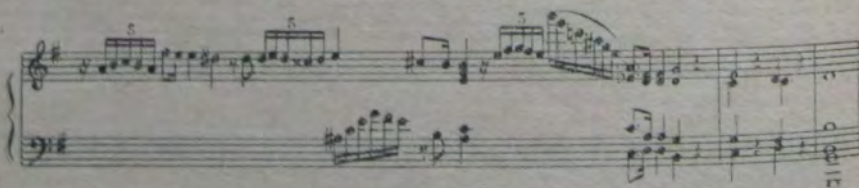
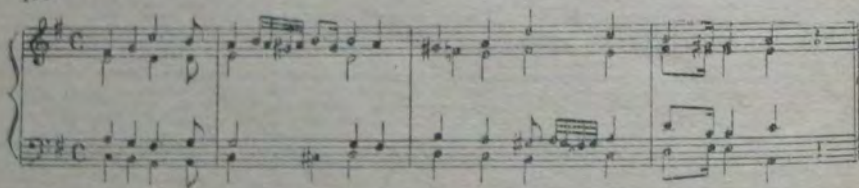
I. Период, 4 такта, модулирующий из соль мажора в ля минор. Период повторного строения. Первое предложение оканчивается на доминанте соль мажора. Второе является секвенцией (почти точной) первого предложения. Каданс полный, аутентичский. Фактура первого периода — аккордовая.

II. Середина развивающего типа, незамкнутая. Отклонения в ми минор. Фактура разложенных аккордов, речитативного характера.

Реприза точная. Небольшое заключение».

К этому анализу приложена потная запись отдельных фрагментов:

104



Работа студента К. сделана с позиций общего впечатления от произведения, достаточно широко и полно освещает вопросы стиля, тонального плана пьесы Мусоргского. Но гармонические средства, особенности ритма и мелодических оборотов разобраны недостаточно. Это говорит об эмоциональной отзывчивости студента, о широте его взглядов, но в то же время указывает на недостаточно профессиональное проникновение в анализ средств музыкальной выразительности.

Другая работа (студентки Б) совершенно иная. Анализ сделан сухо, формально, невыразительно. Несомненно, студентка обладает хорошим слухом, на что указывают записи фрагментов пьесы Шумана, но эмоциональной отзывчивости, музыкальности в этой работе нет. Видимо, при слушании произведения студентка все внимание сосредоточила на определении и осознании средств музыкального языка, используя свои знания в области теории, гармонии и анализа форм, но не проявила заинтересованности к художественному образу произведения.

Многое зависит, конечно, от того, как педагог организует занятия по анализу, какие задачи он поставит перед учащимися. Организованное и целенаправленное внимание — решающий фактор в работе над анализом слышимого.

Ниже приводим примерные схемы анализа в их постепенном усложнении.

Примерная схема анализа мелодий

1. Определить характер музыки: дать ей название, изобразить (нарисовать) картину, ассоциативно связанную с музыкой.
2. Определить жанровые особенности примера — песня, марш, колыбельная и т. д., определить также, инструментальная или вокальная музыка, на каком инструменте была исполнена мелодия.
3. Охарактеризовать линию развития мелодии: найти повторы, секвенции, кульминацию, нарисовать линию мелодического движения.
4. Определить структуру мелодии; установить, сколько фраз, какие они (по величине, по структуре), составить потактовую схему структуры (2 + 2; 1 + 1 + 2 и т. п.).
5. Определить темп, размер, лад (основной); продирижировать.
6. Выделить отдельные характерные интонации, обороты или ритмические фигуры.
7. Установив тональность (с помощью фортепиано или камертона), определить отклонения, модуляции, наличие хроматизмов, альтераций.
8. Подробно проанализировать структуру, определив средства формообразования: секвенционность, варьирование, расширения, дополнения и т. д. В заключение — спеть проанализированную мелодию.

ванную мелодию на слоги, на гласную или подобрать ее на фортепиано.

Конечно, на все вопросы учащиеся не могут ответить сразу — задания усложняются по мере приобретения новых знаний. Но, даже дойдя до подробного анализа (пункт 8), нельзя забывать о пути от общего к частному, и нужно требовать от учащихся ответа на любой из предыдущих вопросов. Чтобы развивать память учащихся, необходимо заставлять их каждый анализ заканчивать исполнением мелодии; нельзя ограничиваться словесным анализом, как бы подробно он ни был сделан. Только так можно стимулировать запоминание мелодии.

Примерная схема анализа многоголосной музыки

1. Определить характер музыки, ее жанр, тип исполнения (песня с сопровождением, произведение для фортепиано, для инструмента соло или с сопровождением, хоровое произведение для смешанного или однородного состава и т. д.).

2. На основе анализа стилистических признаков — попытаться назвать композитора, эпоху.

3. Определить форму, темп, размер, лад и по возможности — тональность.

4. Отметить отдельные гармонические средства, модуляции и отклонения, ритмические и формообразующие моменты.

5. Написать схему по тактам и план гармонического развития.

6. Дать устное или письменное определение стилистических, фактурных, тематических и других особенностей примера.

7. После подробного анализа — сыграть пример на фортепиано (или хотя бы часть его).

Чтобы активизировать сознательную память учащихся, полезно заставлять их делать по памяти анализ того произведения, которое они выучили в классе по специальности. К сожалению, приходится довольно часто встречаться с тем, что, исполняя произведение на память, учащийся не может его проанализировать. Это — результат бессознательного, моторного заучивания, недостаток воспитательной работы педагога по специальности. Можно применять такие, например, задания: записать часть выученного произведения; или (для вокалистов), сделав гармонический анализ несложного романса по нотам, предложить, слушая это произведение в исполнении педагога, устно повторить анализ, «найти» известные уже аккорды и гармонические последовательности.

Можно после анализа предложить сыграть пример в другой тональности и использовать любые приемы закрепления результатов анализа.

В итоге работы над слуховым анализом учащийся должен не только узнавать и называть звучащий материал, но, используя сознательную память, оперировать этим материалом в различных формах, доступных ему технически. Только тогда проделанная «гимнастика» слуха и полученные знания принесут ему пользу в практической музыкальной деятельности.

Итак, работа над анализом на слух преследует цели:

1. Воспитывать целенаправленное внимание;
2. Способствовать накоплению в памяти различных музыкальных представлений, элементов музыкального языка, связанных с определенными теоретическими понятиями;
3. Помогать укреплению и развитию музыкальной памяти и внутреннего слуха;
4. Развивать музыкальное мышление учащихся, то есть способность анализировать слышимое, проводить сравнения, синтезировать и дифференцировать явления;
5. Использовать в процессе работы анализ как основную форму знакомства с новыми музыкальными явлениями;
6. Развивать способность анализировать на слух не только отдельные элементы музыкального языка, но и примеры из музыкальной литературы.

13. МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ДИКТАНТА И РАЗЛИЧНЫЕ ФОРМЫ ЕГО ПРОВЕДЕНИЯ

Наиболее полной формой анализа слышимого является запись музыки — музыкальный диктант. Как анализ на слух, так и диктант — это итог знаний и навыков, определяющий уровень музыкально-слухового развития ученика.

Основные задачи, которые стоят перед педагогом в работе над диктантом, следующие:

- создавать и закреплять связь слышимого и видимого (нотных знаков), то есть научить слышимое сделать видимым;
- развивать память и внутренний слух;
- использовать диктант как средство для закрепления и практического освоения знаний и навыков, полученных в курсах теории, гармонии, анализа, а также на занятиях по сольфеджио.

Островский в своей книге «Очерки по методике теории музыки и сольфеджио» пишет: «Цель музыкального диктанта состоит в том, чтобы воспитать навыки непосредственного перевода воспринимаемых музыкальных образов в четкие слуховые представления... Практика нотной записи служит большим подспорьем в воспитании и развитии четких, рельефных музыкальных представлений; занятия по музыкальному диктанту воспитыва-

ют чувство стиля музыки и обогащают память запасом полезных музыкальных образов»¹.

Авторы «Систематического курса музыкального диктанта» Б. Алексеев и Д. Блюм в своем предисловии отмечают, что прежде всего всемерное развитие музыкальной памяти — это образом, музыкальная память — не просто способность запоминания мелодии, гармонического сопровождения музыкального отрывка в целом, а память аналитическая, то есть запоминание и, одновременно, понимание структуры горизонтального и вертикали: мелодии, музыкальной формы, строения, расположения и функций аккордов, их взаимосвязи, особенностей фактуры и голосоведения — короче говоря, тех элементов, которые обычно выявляются учащимися при зрительном анализе нотного текста»².

Совершенно очевидно, что сложный процесс записи диктанта — «слышу — понимаю — записываю» — требует не только определенных знаний, уровня развития слуха, но и специальной подготовки, обучения. Это одна из важнейших задач методики сольфеджио — показать, как учить писать диктанта.

В процессе записи диктанта участвуют самые разные стороны слуха и разные свойства психологической деятельности:

- 1) мышление, обеспечивающее осознание слышимого;
- 2) память, дающая возможность, припоминая, уточнять услышанное;
- 3) внутренний слух, способность мысленно слышать и представлять себе звуки, ритм и другие элементы.

Кроме того, диктант предполагает наличие теоретических знаний, помогающих грамотно записать услышанное.

Таким образом, прежде чем приступить к записи диктанта, педагог должен быть уверен в том, что учащиеся подготовлены к этой работе, что все указанные выше стороны музыкальных способностей и слуха (мышление, память, внутренний слух, знания) достаточно ясно проявились на предыдущих занятиях и были закреплены в других формах работы — в интонационных и ритмических упражнениях, в чтении с листа и в анализе на слух. Это особенно важно в занятиях с детьми: их общее интеллектуальное развитие, навыки письма, способность к сознательной деятельности воспитываются постепенно. Поэтому целесообразнее всего начинать работу над записью музыки во втором классе музыкальной школы, а в первом классе провести большую подготовительную работу. Иначе могут сформироваться неверные навыки и неправильные приемы процесса записи, которые останутся на всю жизнь.

¹ Островский А. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио, с. 265.

² Алексеев Б., Блюм Д. Систематический курс музыкального диктанта, с. 3.

С начинающими взрослыми учащимися также нужно проводить подготовительную работу, чтобы натренировать слух и научить правильным приемам записи диктанта. Конечно, во взрослой аудитории время, затрачиваемое на эту работу, будет значительно короче.

Работа над диктантом в основном проходит в классе, на уроках. Поэтому очень важна правильная организация процесса записи, а также обстановка, которую педагог создает в классе. Опыт многих преподавателей дает возможность рекомендовать следующую методику процесса записи.

Прежде всего необходимо собрать внимание, пробудить интерес к тому, что будет сыграно. Перед первым проигрыванием не следует давать настройку, чтобы не мешать первому, непосредственному восприятию музыки. Можно вначале назвать автора, произведение, сказать, какие инструменты его исполняют. Первое исполнение диктанта должно быть, по возможности, красивым, выразительным, в настоящем темпе. Для того, чтобы музыка запомнилась учащимся, стала интонационно близкой, полезно с самого начала проиграть пример не один раз, а два — три раза подряд.

После этого можно провести беседу в классе, выяснить результаты первых, наиболее общих впечатлений: определить лад, размер, структуру и т. д. Затем дается настройка, и диктант снова проигрывается, причем учащимся предлагается уточнить ладогармонические, структурные, метроритмические особенности музыки и приступить к записи, главным образом, по памяти.

В детской школе и вообще на первых порах хорошо проверить усвоение мелодии, пропев ее всем классом наизусть без названий нот, на слоги. В более продвинутых группах проверку запоминания можно проводить мысленно, на основе внутреннего слуха. При этом педагог, дирижуя, как бы руководит коллективным внутренним представлением. Педагогу важно убедиться в том, что учащиеся действительно помнят мелодию диктанта и, следовательно, могут приступить к записи. Практика показывает, что вредная привычка ждать очередного проигрывания для того, чтобы записать еще несколько звуков, рождается именно тогда, когда учащиеся стремятся скорее начинать писать, не проверив свою память. Только неукоснительная и постоянная проверка педагогом степени запоминания диктанта воспитывает у учащихся правильный навык — писать по памяти, а также способствует развитию памяти и внутреннего слуха.

Роль педагога в процессе работы класса над диктантом очень ответственна — он должен, учитывая индивидуальные особенности каждого ученика, направлять его работу, учить писать. К сожалению, часто приходится встречаться с тем, что педагог «диктует» и затем ждет, когда способные ученики напишут быстро и верно, а более слабые — плохо, с ошибками или совсем не смогут закончить.

Руководя работой класса, педагог обязан знать индивидуальные особенности каждого ученика и учитывать их. Кроме общих классных замечаний, советов и объяснений приемов записи, следует давать и индивидуальные советы, задания, приемы, необходимые на данном этапе отстающим ученикам.

Очень важно воспитать у учащихся способность самоконтроля, выработать умение найти свою ошибку. Проходя по рядам в классе и проверяя процесс записи, педагогу не следует самому пропевать неправильно записанное (как, к сожалению, это делают многие). Он должен найти способы привлечь внимание ученика, заставить его самого спеть неверную запись или попросить подойти к инструменту и, сыграв, найти и исправить ошибки.

Как правило, учащиеся должны писать диктант молча, основываясь на внутреннем слухе. Но тем, у кого внутренний слух еще слабо развит и музыкальные представления неясны, непрочны, можно разрешать тихо напевать вслух при записи, чтобы приучить к точности интонации, к более ясному различению звуковысотных взаимоотношений звуков. Только постепенно, приучая учеников напевать все реже и тише, можно, развивая их внутренний слух, воспитать точность слуховых представлений и тем самым сделать ненужным напевание вслух.

Особенно это относится к вокалистам. В силу специфики певческого рефлекса движения голосовых связок помогут им в восприятии и осознании мелодии. Внутренние представления вырабатываются у них медленно, и даже при мысленном пении они в большой степени связаны с движениями голосовых связок и гортани. Учитывая это, можно первое время всем разрешать напевание при записи, постепенно переводя такой внешний, звучащий контроль над слуховыми представлениями в мысленный.

На ранних этапах следует требовать, чтобы все ученики дирижировали при записи. Но в дальнейшем более развитые учащиеся обычно сами перестают дирижировать, заменяя внешние жесты четким внутренним ощущением пульсации мелодии. Педагогу ни в коем случае нельзя при исполнении диктанта выделять, «выстукивать» сильную долю — это своего рода подсказывание.

Как уже говорилось, первые два — три проигрывания примера должны быть в правильном темпе, чтобы учащиеся верно восприняли и запомнили выразительный характер примера. В дальнейшем, когда в процессе записи диктант проигрывается еще несколько раз для уточнения и сверки с записью, темп можно несколько замедлить.

Количество проигрываний зависит от музыкального материала, от того, насколько развита память учащихся. Многие педагоги для быстроты записи играют диктант по частям. В некоторых случаях, например, при записи многоголосных приме-

ров большого объема (10—16 тактов) такое разделение возможно. Но обычные диктанты (в 6—8 тактов) не следует делить, чтобы не нарушать логику и цельность музыки. Лучше в начале допускать несколько большее число проигрываний.

В конце отведенного для записи времени диктант проверяется. Для проверки можно использовать как коллективные, так и индивидуальные формы:

- пропевание всем классом;
- коллективный разбор примера учителем перед всем классом (называются ноты, аккорды, ритм, штрихи и т. д.);
- индивидуальная проверка педагогом тетрадей учащихся;
- проигрывание каждым учащимся своей записи по тетради и самостоятельная проверка и исправление ошибок;
- сравнение учеником записи с оригинальным текстом дома (в том случае, если это возможно).

Важно, чтобы организация процесса записи диктанта правильно воспитывала внимание и восприятие учащихся, чтобы соблюдался принцип продвижения от общего к частному, от восприятия и запоминания художественного образа произведения к анализу выразительных средств музыкального языка, и, в итоге, к записи, фиксации слышимого.

Поскольку воспитание навыка записи музыки — одна из ответственных и трудных задач для педагога, необходимо научить ученика записывать музыку. Ниже мы предлагаем для этой цели некоторые практические приемы.

Одноголосие

1. Структура. Для того, чтобы учащийся не воспринимал мелодию как сумму разных звуков, не записывал отдельно ноту за нотой, нужно, чтобы до записи он уяснил себе структуру мелодии, количество построений, фраз, характер заключительных оборотов. Запоминающая и записывающая мелодию по фразам, иногда, даже по отдельным оборотам, нельзя терять перспективу целого, то есть ладовые взаимоотношения, ощущение опоры на устойчивые звуки тональности и отдельные ступени лада.

2. Лад. Определение ладофункционального значения отдельных частей и оборотов должно быть основой записи диктанта, одним из средств самостоятельной проверки написанного. При этом учащийся должен уметь:

- а) определять (и записывать) звуки в начале и в конце каждой фразы¹;

¹ Островский рекомендует предварительно разграфить ноты на нужное количество тактов и вписать в них определенные звуки. См.: Островский А. Методика теории музыки и сольфеджио. Цит. изд.

б) сверять ряд звуков какой-нибудь фразы (построения) с ладовой настройкой (с опорными звуками) или между собой;

в) каждое новое построение начинать, исходя из общей ладовой настройки. Никогда не опираться на интервал между двумя фразами, разделенными цезурой;

г) находить и использовать при записи предварительно осознанные формообразующие элементы: повторения, секвенции, имитации, варьирование, расширение и другие;

д) при записи мелодий более сложных, с альтерацией и хроматизмами, уметь выделить опорные, стержневые звуки мелодии, и по ним находить нужный звук или целый мелодический оборот.

3. Линейность. Уметь записывать ряды звуков или отдельные интонационные обороты, осознавая линию движения мелодии (плавная, скачкообразная, опевание звуков, вспомогательные и т. д.). Излишняя и вредная проверка каждого интервала в таких распространенных видах движения приводит к тому, что учащиеся, «выверяя» расстояние между ступенями лада (даже между соседними звуками), теряют перспективу лада.

4. Интервалы. Значение интервалов при записи мелодии бесспорно очень велико, но знание их должно быть не началом, не основой методики, а итогом осознания структурных, ладовых и графических (линейных) особенностей мелодии. Ориентация на интервал возможна в следующих случаях:

а) при больших, широких скачках в мелодии;

б) при проверке линии «скрытого двухголосия»;

в) при записи мелодий с отклонениями и модуляциями (так как запись звуков в момент сдвига, выхода из основной тональности и перехода в новую требует определения именно интервала).

Вместе с тем очень важно (и обычно трудно дается) умение обобщать группу звуков в одну интонацию, в аккорд, встречающийся в мелодии в разложенном виде, а не записывать его по отдельным интервалам.

5. Метроритм. Методы осознания метроритмической организации звуков при их записи тесно связаны со специфической областью восприятия и часто требуют особых приемов для освоения. В методике диктанта следует исходить с самого начала из того, что звуковысотные и метроритмические соотношения неотделимы друг от друга и только в единстве их образуется логика и смысл мелодии. Правда, в процессе педагогической работы над записью диктанта это — одна из самых трудных методических задач. По вопросу о значении звуковысотных и метроритмических связей для осознания мелодии до сих пор нет единого мнения.

Одни педагоги считают, что вначале следует освоить ритмическую сторону и предлагают выписывать над нотным ритмическую схему, по тактам. Другие, наоборот, предлагают сна-

чала точками наметить все звуки мелодии, а затем уже оформлять их ритмически.

Думается, что и тот, и другой способ методически неправильны, так как они вынуждают учащихся, слушая мелодию, искусственно сосредоточивать внимание на какой-нибудь одной стороне, абстрагируя другую.

Более правильно с самого начала в предварительной беседе обратить внимание на выразительную сторону ритма, так же как на лад, тональность, структуру.

В процессе записи следует одновременно оформлять в каждом построении, в каждой фразе и высоту, и ритм. При этом важно приучить учащихся:

— определив темп, размер, протемпировать мелодию;

— мысленно вспоминая мелодию, слегка простучать ритмический рисунок;

— запомнив построение, сразу осознавать его ритмическую организацию, группировку звуков вокруг сильной доли;

— в процессе записи прежде всего фиксировать сильные доли такта, затем звуки, составляющие долю; это особенно важно при записи мелодий с большим количеством мелких длительностей. После определения начальных звуков каждой доли яснее выявляются ритмические группы, и дальнейшее их осознание уже может быть сделано чисто арифметически (логически);

— осознавая какую-либо ритмическую группу, нужно дирижировать так, чтобы не разрывать мотив или фразу. Ни в коем случае нельзя останавливаться перед сильной долей или пытаться дирижировать одну долю, ведь ритмическая группа — это соотношение длительностей в рамках размера, во времени.

Двухголосие

В работе над освоением многоголосия первым этапом является запись двухголосной музыки. Начинать двухголосные диктанты можно тогда, когда уже выработаны навыки записи одногоголосной мелодии, которые лягут в основу дальнейшей работы над многоголосием. Но, поскольку восприятие двух- и многоголосия представляет собой новое качество музыкального слуха, для овладения им требуются новые методические приемы, новая систематика.

В практике преподавания используются различные методы первоначальной работы над двухголосным диктантом.

Одни педагоги практикуют систему записи «по голосам», то есть фиксации линии каждого голоса отдельно, по горизонтали. Такая система очень полно и последовательно разработана Н. Ладухиным в его пособии «Тысяча примеров музыкального диктанта». При этом объединение двух мелодий осуществляется лишь временной, ритмической стороной. Хотя этот прием практически полезен и в отдельных случаях может быть применен

в дальнейшем, на первом этапе он не способствует развитию гармонического слуха учащихся, не опирается на осознание функциональных связей.

Другой, противоположный способ, предлагаемый Островским, состоит в том, что вначале учащимся предлагается при слухании двухголосия строго гармонического склада (то есть ряда интервалов) записывать цифровкой, без нот только название интервала; цель такого способа — добиться определения на слух гармонического комплекса. При всей полезности такого метода он не может быть рекомендован, так как абстрагирует сознание учащихся от слышания мелодического начала музыки и нарушает цельность музыкального впечатления.

Примеры подголосочного склада являются методически удобной формой для перехода от одноголосия к двухголосию. Здесь максимально используется умение записывать одноголосие, ведущую мелодию и, вместе с тем, хорошо организуется слушание вертикали в момент появления двухголосия. Возможность записи каждого из голосов по отдельности почти исключена, так как голоса то сливаются, то разделяются на два. Учащимся рекомендуется записывать мелодию, а в местах появления двухголосия подписывать образующийся интервал.

Вначале эти диктанты записываются на одной строке в инструментальной группировке. По мере усложнения интервального состава мелодии при записи примеров сплошного двухголосия ритм в голосах не должен усложняться.

Беря за основу методики именно этот третий метод, рекомендуем постепенно воспитывать у учащихся следующие навыки:

1) записывая мелодию, сразу фиксировать в некоторых местах (главным образом, на сильных, опорных моментах) образующийся интервал, обращая внимание в первую очередь на его гармоническое звучание;

2) в тех примерах, где оба голоса подвижны — уметь выявить линию каждого голоса, особенно нижнего;

3) в полифонических примерах, где используется прием записи по горизонтали, не забывать о необходимой проверке гармонического звучания по вертикали, особенно на опорных долях и в моментах завершения тех или иных частей формы (в кадансирующих оборотах);

4) при записи примеров, где нижний голос представляет собой основу гармонии (гармонический бас), уметь направить свое внимание на осознание ладофункциональных связей, на правильное понимание структуры примера.

Дальнейшее усложнение музыкального материала за счет использования фортепианной фактуры, где бас основан на гармонической фигурации, потребует от учащихся умения объединять группу звуков в аккорд, писать не линию голоса по горизонтали, а выражать в соответствующей фигурации услышанную

гармонию, то есть вертикаль. Такой тип диктантов явится переходом к записи четырех- и трехголосных диктантов.

Многоголосие

Работа над записью многоголосных диктантов естественно завершает работу над устным гармоническим анализом. В зависимости от состава и специальности группы уровень требований к записи многоголосных примеров различен. Так, в училище в группах вокалистов, духовиков и народников в программе вообще не предусмотрено трех- и четырехголосие. Однако, для развития гармонического слуха учащиеся всех специальностей должны пройти какой-нибудь этап письменного гармонического анализа.

Одной из форм письменного гармонического анализа может быть схематическая запись многоголосия.

Могут применяться схемы разного вида, например:

105 *Assai sostenuto* Ф. Мендельсон. Хор оп. 88

Т Т Т Т Т S₆ D D₇ - TS S₆ D₇

1^я тональность 2^я тональность 1^я тональность

Последний из приведенных приемов схематической записи знаком учащимся из практики гармонизации мелодии по курсу гармонии и потому несомненно очень полезен — он связывает курс гармонии с сольфеджио.

В дальнейшем диктанты-схемы должны перейти в запись мелодии и нижнего голоса (баса). Этим приемом могут овладеть все учащиеся, так как по сути дела при этом записывается как бы двухголосие. Задача состоит в том, чтобы научиться выделять линию баса из звучащего многоголосия. Конечно, примеры для таких диктантов следует подбирать хорального, строго четырехголосного склада. Желательно, чтобы учащиеся при работе над подобными гармоническими диктантами обозначали цифровкой соответствующую гармонию.

Эти диктанты-упражнения имеют своей целью воспитать у учащихся правильное, целостное восприятие гармонии и должны предшествовать записи разных многоголосных примеров. Они гораздо полезнее различных других упражнений. Так, например, существующий в практике принцип последовательного перехода от двухголосия к трехголосию, а затем к четырехголосию основан на горизонтальной записи голосов и мало способствует развитию гармонического слуха.

Несомненно, запись всех голосов в четырехголосии очень сложна и не всем доступна. Но в слышании голосоведения учащимся должны помочь знания гармонии.

Четырехголосные примеры, выбираемые для записи, при достаточной подвижности голосов, которая необходима для горизонтального слышания, должны быть ясными и в отношении гармонии, чтобы быть пригодными для записи с осознанием вертикали. Выбирая примеры для записи, необходимо учитывать тембровый состав многоголосия. Педагог должен знать, что однородный тембр способствует вертикальному осознанию, а разнотембровый — горизонтальному слышанию линии каждого голоса. Поэтому критерием отбора примера должна служить та методическая задача, которую на данном этапе ставит перед учащимися педагог.

Дальнейшее развитие навыка записи развитого многоголосия со все более подвижными голосами приведет к полифоническим примерам, где основной будет горизонтальное слышание. Но и в работе над такими примерами педагог должен все время обращать внимание учащихся на гармоническую структуру. Этот же принцип следует иметь в виду и в отношении примеров различной фактуры (фортепианной, вокального произведения с сопровождением и т. д.). Надо научить учащихся правильно записывать разную фактуру, разное количество голосов.

В связи с появлением в практике преподавания озвученных пособий (пленки, грампластинки) по музыкальным диктантам, появилась возможность использовать подлинные примеры из музыкальной литературы в разнотембровых звучаниях: различ-

ные инструменты для одноголосных диктантов, звучание хора и струнных ансамблей для двухголосных и, наконец, симфонического и народного оркестров для многоголосных диктантов. Это вносит много нового в методику преподавания, создает новые трудности, а также новую область в развитии слуха, а именно развитие тембрового слуха. Особенно трудно освоение тембров дается тем учащимся, которые уже привыкли к тембру фортепиано (учащиеся музыкальных училищ, вузов). Дети гораздо легче воспринимают разницу в тембрах, живее реагируют на нее. Это говорит о том, что тембровые диктанты должны широко использоваться в практике работы во всех звеньях.

В многоголосии тембровые диктанты дают возможность использовать новые формы записи, например: записать солирующий тембр с сопровождением фортепиано. Запись ведется либо на трех строках, либо партия фортепиано дается лишь в виде схемы — цифровкой. Полезны записи мелодий в разных регистрах: например, мелодий, исполняемых флейтой или фоготом.

Практика показала, что в зависимости от тембров изменяется методика записи двухголосия: если это однородные тембры, например два женских голоса, или две скрипки, лучше воспринимается вертикаль, гармоническое звучание. Если тембры разные (струнные и духовые инструменты или мужской и женский голос), то яснее воспринимается горизонталь. Отсюда ясно, почему так трудно записывается полифоническое двухголосие, исполненное в однотембровом звучании (например, на фортепиано в среднем регистре).

В многоголосии особенно интересно звучание смешанного хора, дающее наиболее слитное гармоническое восприятие. В струнных ансамблях (квартетах, трио) при чистом звучании гармонии хорошо воспринимаются отдельные тембры инструментов. Хорошо звучат и воспринимаются квартеты духовых инструментов.

При записи симфонического оркестра или оркестра народных инструментов можно давать разные задания. Например, записать партию скрипок, соло инструмента, имитации в разных тембрах или, записав тему (мелодию), цифровкой отметить гармонию.

Дальнейшая работа над тембровыми диктантами позволит сделать еще много новых методических наблюдений, создать новые формы записи. Но уже сейчас ясно, насколько обогащается слух учащихся, их общемузыкальное развитие и как нужны такие диктанты.

В итоге надо стремиться к тому, чтобы учащиеся (по мере своих возможностей) могли записывать музыку во всем ее многообразии. При этом нужно, по возможности, требовать от них полной фиксации слышимого, то есть записи штрихов, динамики, агогики и т. д. В этом и должна заключаться конечная цель музыкального диктанта.

Таким образом, музыкальный диктант представляет собой проверку итога развития музыкального слуха, формирования навыков, умений и приобретения знаний. Степень владения написанием диктанта и определяет уровень подготовки профессионального музыкального слуха.

Существует много различных форм диктантов, разных приемов работы, применяя которые, педагог должен помнить, что главная задача — научить писать.

Одна из наиболее употребляемых форм — контрольный диктант — представляет собой проверку успеваемости учащихся. Но не следует давать контрольные диктанты слишком часто, лучше использовать для работы другие формы и приемы. В детских музыкальных школах соотношение разных форм диктантов с контрольным должно быть 3:1, то есть три урока дети учатся писать и лишь четвертый — контрольный. В училище и вузе число контрольных может быть увеличено — это соотношение будет зависеть от темы или задачи, поставленной педагогом.

Освоению новых трудностей в диктанте всегда должна предшествовать проработка их в других формах работы: в интонационных упражнениях, анализе на слух, чтении с листа.

Ниже мы предлагаем перечень ряда приемов и форм работы над диктантом в порядке возрастания трудностей для разных звеньев. Подготовительные формы предназначены главным образом для музыкальных школ, но многие из них полезно применять и в группах начинающих взрослых. Все формы работы, о которых пойдет речь в этом разделе, должны использоваться в любых звеньях в период работы над усвоением навыка записи музыки.

Одноголосные диктанты

1. Подготовительные формы.

Задача этого раздела — воспитать правильный процесс записи, содержащей следующие приемы:

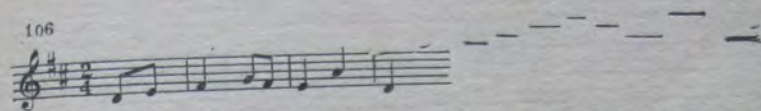
а) Переписывание нотного текста. Задача учащихся на этом этапе очень проста: выработать нотный почерк, научиться писать аккуратно, чисто, соблюдая все правила штилей, группировки и т. д.

Материалом служат мелодии, записанные в классе, переписанные из сборников сольфеджио. Постепенно усложняя задания, можно переписывать одну партию из двухголосного хора, одну мелодию из фортепианной пьесы или партию своего инструмента в ансамбле. При этом необходимо строго соблюдать важное методическое правило: переписывать только то, что знакомо на слух и ясно представляется внутренним слухом в процессе письма. Это с самого начала будет содействовать закреплению связи между видимым и слышимым.

б) Подбирание на фортепиано знакомой мелодии и затем самостоятельная запись ее на нотном стане.

в) Письменное транспонирование подобранных знакомых мелодий.

г) Упражнения в графической фиксации линии мелодий. Подобно тому, как при обучении чтению с листа применяются показы движениями руки, по «лесенке» и другие, следует использовать пространственные изображения линии мелодии. Одна из наиболее удачно примененных практикой форм фиксации — фиксация звуков горизонтальными черточками. Например:

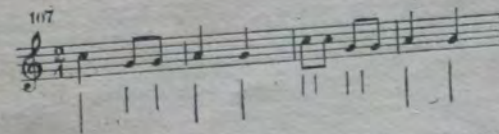


Особенно следует рекомендовать этот прием при работе с начинающими взрослыми (вокалистами, баянистами, духовиками).

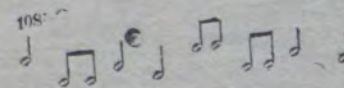
д) Устные диктанты. После того, как мелодия выучена по слуху (с текстом или на слоги) и чисто исполняется хором, весь класс под руководством педагога определяет названия нот, мелодия сольфеджируется с дирижированием и затем записывается в тетрадь, оформленная ритмически.

е) Ритмическое оформление записанных на доске нот, составляющих знакомую мелодию.

ж) Фиксация разных длительностей, составляющих знакомую мелодию, различными приемами. Например, по методу М. Вырыпаевой¹ — длинная нота — длинная линия, короткая нота — короткая линия:

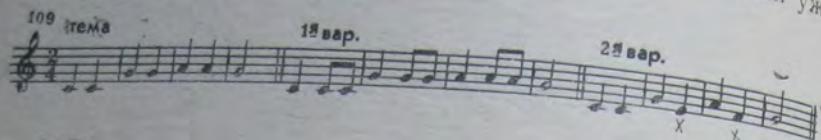


Или — с помощью приема, широко применяемого в венгерской системе Кодая:



¹ М. Вырыпаева — талантливый педагог, работавшая в 30—40-х годах в младших классах московских детских музыкальных школ Института художественного воспитания при Академии педагогических наук.

При этом тактовые черты не выставляются.
 3) Диктанты-вариации: на доске полностью записывается несложная мелодия и сольфеджируется всем классом, затем педагог играет мелодию, изменив ритм или некоторые интонации, а учащиеся должны записать мелодию с изменениями уже самостоятельно. Например:



и) Диктант с «ошибками». После того как учащиеся просольфеджировали устно мелодию, педагог записывает ее на доске, умышленно делая ошибки как в ритме, так и в отдельных звуках. Учащимся предлагается найти и исправить ошибки, не прибегая к инструменту. Практика показывает, что это веселое упражнение очень помогает при проверке своей записи, участвует к самоконтролю, что очень важно на всех этапах обучения.

2. Различные формы диктантов.

Все вышеперечисленные подготовительные формы, когда учащиеся не записывают самостоятельно и полностью мелодию, имеют своей целью воспитать правильные навыки и подготовить к самостоятельной записи диктантов.

Рекомендуемые ниже формы записи имеют в виду однопольные диктанты, но вполне могут быть применены к двухголосным и многоголосным.

Диктант показательный. Цель и задача этой формы работы — показать учащимся процесс записи. Диктант проводится самим педагогом или может быть поручен кому-либо из учеников. Запись ведется на доске, попутно объясняется весь путь осознания слышимого. Такая форма удобна и полезна при освоении новых трудностей, при знакомстве педагога с новой группой учащихся, так как дает возможность установить общую для всех методику процесса записи.

Диктант с предварительным устным анализом. Разбирая пример, педагог может анализировать не только темп, размер, структуру, но и некоторые интонационные обороты, ритмические фигуры, проигрывать или напевать их. Эта форма удобна при усвоении новых трудностей или перед сложным диктантом.

Диктант эскизный, по частям. Педагог предлагает записывать не весь диктант с начала, а отдельные его части. Например, только второе предложение, или мотив секвенции, или только каденции первого и второго предложения и т. д.

Подобная разновидность диктанта должна применяться на любом этапе обучения до тех пор, пока учащиеся не привыкнут пользоваться эскизной записью самостоятельно, без напоминаний педагога. Особенно целесообразна эта форма для многоголосных диктантов.

Диктант с настройкой и в произвольной тональности. Обычно после первого прослушивания дается настройка и устанавливается тональность. При этом полезно привлекать учащихся к определению тональности, основываясь на чувстве тональной краски. Если на первом этапе настройка должна быть длительной, прочно закреплять тональность, то в дальнейшем она сокращается и в результате учащиеся должны уметь настроиться сами по данному звуку или аккорду.

Иногда следует давать диктанты без определения тональности. Настройка при этом играется или поется без названия нот.

Такая форма диктантов полезна для работы над «самодиктантом», то есть записью знакомых мелодий по памяти.

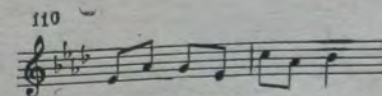
Диктанты для развития памяти. Хотя вся работа над диктантом основана на внутреннем слухе и нацелена на развитие памяти, все же бывает полезно применять специальные формы для развития памяти:

а) пример играется два — три раза. Каждый учащийся после прослушивания записывает то, что успел запомнить;

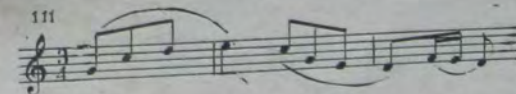
б) пример играется три — четыре раза, проверяется его запоминание, а затем учащиеся приступают к записи.

Можно изменить задание: не записывать, а сыграть пример на фортепиано.

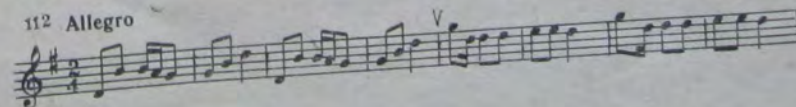
Очень важно, последовательно увеличивая объем памяти, умело подбирать примеры. Надо помнить, что ясность структуры помогает запоминанию, и потому начинать лучше всего с коротких попевок-тем, состоящих из одного мотива. Затем усложнять их, включая повторность, варьирование, более сложные структуры, доводя диктуемый материал до периода. Например, простейшая тема:



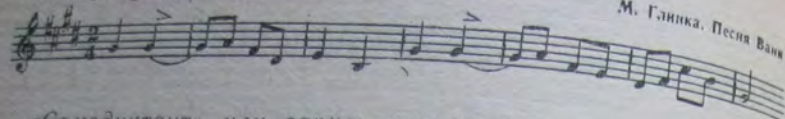
Тема из двух элементов:



Тема с элементами повторности



М. Мусоргский. 1 опак



«Самодиктант» или запись знакомой музыки. Записывать можно знакомые мелодии, а также темы или отрывки тех произведений, которые были пройдены учащимися в классе по специальности, в курсе музыкальной литературы. Можно записывать мелодии собственного сочинения, или сочинить, дописать второе предложение к данному первому и т. д.

Прежде чем задавать «самодиктант» на дом для самостоятельной тренировки, необходимо несколько раз провести такую форму диктанта в классе, на уроке.

Чередую в процессе работы разные формы диктантов, педагог обеспечивает усвоение учащимися правильной методики работы.

Двухголосные и многоголосные диктанты

При работе над двухголосием, наряду с различными формами проведения диктантов, указанными в разделе одноголосия, можно дополнительно применять и некоторые другие приемы. Например:

- а) запись двухголосной мелодии цифровкой интервалов;
- б) запись какого-нибудь одного голоса (особенно нижнего) при данном другом;
- в) запись примеров с разными тембрами голосов в виде партитуры;
- г) запись функций в примерах, где нижний голос представляет собой гармонический бас.

При записи многоголосных (трех- четырехголосных) диктантов рекомендуем дополнительно следующие приемы:

- а) диктанты в виде гармонических схем по типу указанных выше примеров;
- б) диктанты с неполной записью, то есть с записью только крайних голосов (верхнего и нижнего) и проставлением гармонических функций.

Полифонические примеры могут записываться следующими приемами:

- записывается только тема и ответ в предварительно размеченных тактах;
- записывается один из голосов по горизонтали от начала до конца; особенно трудна при этом запись средних голосов;
- записываются только противосложения к заранее выписанным педагогом проведениям темы.

Возможны также диктанты с применением различных типов фактуры, особенно фортепианной, разнотембровые диктанты, полная запись музыкальных произведений, предназначенных для различных видов исполнения, различных составов, ансамблей: вокальная партия с сопровождением фортепиано — на трех строках, струнные квартеты — в разных ключах, на четырех строках, хоровые ансамбли — в виде партитуры и т. д.

Занятия диктантом должны не только способствовать развитию слуха учащихся, но и научить их практически записывать слышимую музыку. Поэтому следует брать материал для диктантов из художественной музыкальной литературы: песни, романсы, отрывки из инструментальной хоровой и даже симфонической и камерной музыки. Выбирая пример, следует избегать его упрощений и искажений с целью «приспособить» для нужного раздела. Можно пользоваться диктантами собственного сочинения, особенно при прохождении новой темы, но давать только свои диктанты не рекомендуется, так как они приучают учащихся к определенному стандарту и вряд ли могут сравниться в своей художественной ценности с произведениями народной и классической музыки. Педагог не должен забывать, что запись диктанта — не только специальное упражнение для развития слуха, памяти, практического умения записывать музыку, но и средство для воспитания общей музыкальности.

14. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ СОЛЬФЕДЖИО В НАЧАЛЬНЫХ ГРУППАХ И В САМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Методика занятия по сольфеджио, вернее, по развитию музыкального слуха в большой степени зависит от состава аудитории и тех задач, которые стоят перед педагогом. В этом разделе будут изложены основные задачи работы в дошкольных группах детских музыкальных школ, в курсе музыкальной грамоты в вечерних школах (ВШОМО) и на подготовительных отделениях музыкальных училищ, а также самостоятельных музыкальных коллективах.

Дошкольные или подготовительные группы в детских музыкальных школах

За последнее время почти каждая музыкальная школа организует подготовительные группы. В нее входят дети от шести до восьми лет, не имеющие никакой музыкальной подготовки. В процессе обучения следует возможно более полно выявить музыкальные способности детей, подготовить их к занятиям по специальности.

Проверка слуха на приемных экзаменах, когда ребенку предлагают спеть песню, прохлопать ритм и повторить голосом отдельные звуки, недостаточна для определения музыкальных данных. А для многих, совсем неподготовленных, далеких от музыки детей эти задания невыполнимы. Кроме того, на приемных экзаменах невозможно выявить и другие качества и особенности психики ребенка, которые необходимы для музыкального обучения, а именно: яркость и эмоциональность восприятия, собранность, быстроту реакции и т. д.

Поскольку детские музыкальные школы призваны дать начальное музыкальное образование всем желающим, в них нередко принимаются дети со средними и даже слабыми данными. Освоение программы первого класса для таких детей данными трудно, они нуждаются в предварительной подготовке, в развитии и развитии своих скромных музыкальных данных до начала обучения игре на инструменте.

Итак, основная задача дошкольных групп — раскрытие и выявление музыкальных способностей ребенка, подготовка его к обучению игре на каком-либо инструменте.

Основные формы работы в этих группах следующие: пение, слушание музыки, ритмика, игры, ознакомление с наглядными пособиями, нотописание. От педагога требуется умение вести занятия живо, весело, хорошо играть, импровизировать за роялем, чисто петь, красиво двигаться, а главное, любить маленьких детей. Нужно внимательно следить за настроением детей, не допускать утомления, скуки, все время чередовать активные и пассивные формы работы; следя за дисциплиной в классе, в то же время не скупывать инициативу детей, а стараться создать радостную творческую обстановку. Эмоциональная реакция детей при пении, слушании музыки, в играх служит раскрытию и выявлению их творческих способностей. Педагогу нужно раскрывать и накапливать в их сознании различные понятия (ноты, ритм, тоника, движение звуков в мелодии и т. д.) как вывод из слуховой практики, из прослушанного. Зубрежка, заучивание правил не могут иметь места в дошкольной группе, все должно идти от музыки, от звучания и постепенно уложиться в сознании детей. Очень хорошо применять разные наглядные пособия: таблицы, нотное лото, карточки. Такие пособия есть, например, в следующих сборниках:

Ветлугина Н. Музыкальная азбука. М., 1963.

Давыдова Е., Запорожец С. Музыкальная грамота, вып. 1. М., 1953.

Вейс П. Музыкальный букварь. М., 1966.

Многие педагоги сами создают такие пособия из карточек, игрушек, разных предметов, картинок. Важно, чтобы они были интересны и доступны детям.

Особенное значение в дошкольных группах имеет движение. Элементы ритмики, подвижные игры, танцы, игры на различных

ударных инструментах помогают при помощи движений, моторики усвоить и закрепить в восприятии временные отношения в музыке. Ощущение музыкальной формы, темпа, метра, динамики и ритмического рисунка естественно выражается и подкрепляется различными движениями. Детям ритмика полезна для развития координации движений, для воспитания красивых и правильных движений в жизни, при обучении технике игры на инструменте. Для многих движение — одно из средств выражения своих впечатлений от музыки, и впоследствии — раскрытия художественного образа музыкального произведения.

При построении ритмических упражнений в ходьбе, беге, прыжках и т. д. лучше использовать удобные и понятные детям движения, естественные и нетрудные. Очень важно подобрать соответствующую музыку — выразительную, яркую, четкую по форме. Для этого рекомендуем использовать следующие пособия:

1. Андреева М., Конорова Е. Первые шаги в музыке. М., 1968.

2. Измайлова Е. Воспитание музыкальных навыков в детских играх. М., 1964.

3. Конорова Е. Методическое пособие по ритмике, вып. 1, 2. М., 1972, 1973.

В музыкальных играх можно использовать интересные детские песни, с четким ритмом, где текст подскажет содержание движений и игры. Многие игры могут создавать сами дети, импровизируя движения под музыку, а педагог должен только помогать им, направляя внимание на те или другие задачи.

Занятия ритмикой способствуют выявлению музыкально-художественных способностей детей и дают возможность педагогу, внимательно наблюдая за их поведением, определить их музыкальные данные.

Участие в «шумовом оркестре» — игра на бубне, тарелках, ложках, детском ксилофоне, погремушках и т. д. — служит укреплению чувства ансамбля. Каждый инструмент исполняет свою ритмическую фигуру и должен четко вливаться в общее звучание. Такие «оркестры» следует обязательно объединять с фортепиано, реже — подключать пение.

Прослушав музыку, дети должны научиться правильно вступать и кончать свою игру, чувствовать изменения в темпе и динамике, как бы «разучивать» произведение. Поэтому не следует часто менять музыку, лучше разучивать за полугода три-четыре пьесы и хорошо исполнять их.

Пение — это одна из основных форм работы в дошкольной группе. Задача педагога — научить всех петь и слышать, понимать и правильно исполнять, уметь петь вслух и «про себя».

На данном этапе работа над пением служит фундаментом для развития внутреннего слуха, четких слуховых представлений в будущем. Вначале дети учатся подражать. Вот почему педагог дошкольной группы обязан уметь петь. В интуитивное подражание постепенно вводится элемент сознательности: дети учатся слушать и оценивать свое пение и пение товарищей.

Привнесение сознательности в процесс пения — одна из самых важных методических задач. В группе всегда будут встречаться дети с фальшивой интонацией и даже совсем непоющие, так называемые «гудошники». Требуется много времени и терпения педагога, чтобы научить их петь. А для этого их прежде всего надо научить слышать. Не нужно торопиться проверять пение каждого ребенка отдельно: некоторые умеют петь, то есть от природы обладают хорошей координацией голоса и слуха, а тот, кто не может — вначале теряет, поет плохо и поэтому ничему не научается. Главная форма работы — хоровое пение или пение по группам. Некоторым детям иногда полезнее сперва просто слушать пение других и лишь позже включаться в общий хор.

Пение должно быть легким, без форсирования звука. Основные требования: организованное дыхание, четкая артикуляция, распевная манера.

Репертуар должен быть разнообразным по содержанию, чтобы была возможность работать над выразительностью, над характером исполнения: колыбельные, маршевые (походные) песни, веселые, шуточные и серьезные, вдумчивые. Удобная tessitura — от *ми* первой октавы до *до* второй октавы. Не следует очень расширять диапазон (не выше *ре* второй октавы), — лучше упорядочить и укрепить среднюю tessitura.

Как при пении песен, так и при сольфеджировании, педагог должен все время следить за качеством звучания, учить и детей оценивать исполнение, воспитывать «вокальный слух».

Не менее важной формой работы является слушание. Как известно, дети в возрасте от пяти до десяти лет обладают наиболее цепкой и прочной памятью. Накопленные в этом возрасте впечатления и знания оседают в «кладовых мозга» на всю жизнь. Поэтому так важно, чтобы материал этих накоплений был правильно организован, ярко и убедительно показан. При развитии слуха основным материалом для заполнения «кладовой» являются как отдельные элементы музыкального языка, так и небольшие пьесы и песни. Очень важно воспитать умение слушать (целенаправленное внимание) и называть слышимое. Это один из первых этапов осознания звучащей музыки. Помня, что всякое восприятие — сперва эмоционально, а затем уже осознанно, следует все музыкальные показы делать яркими, красочными. Даже знакомя детей с отдельными звуками или интервалами, нужно стараться сыграть или спеть их красиво, выразительно.

На каждом уроке должна звучать музыка, то есть небольшая пьеса или песня, слушая которую, дети знакомятся с содержанием произведения. После прослушивания нужно рассказать о характере музыки, дать ей название, нарисовать картинку, с тем чтобы дети научились выражать свои впечатления.

При изучении нот необходимо постоянно связывать зрительное изображение со звучанием, стараться каждую написанную ноту спеть или сыграть. Не рекомендуется заставлять детей заучивать, на какой линейке какая нота пишется. Лучше помогать им запоминать зрительно место ноты на нотоносце, связывая со слуховым представлением о движении звуков в мелодии или небольшой попевке: вверх, вниз, на одном месте, скачком и т. д. Очень полезны упражнения с «лесенкой», с показом направления движения мелодии рукой или указкой.

В итоге занятий педагог должен дать рекомендации к приему детей в первый класс. Наблюдение за ребенком в течение года поможет составить достаточно полное представление о его музыкальных данных и способностях и правильно решить вопрос о его дальнейшем музыкальном обучении.

Группы начинающих взрослых

Этот курс также относится к области развития слуха, то есть тесно связан с сольфеджио, но отличается от него своей методикой. Если с детьми младшего возраста рекомендуется начинать с развития эмоционального восприятия музыки, с подражательных навыков и постепенного накопления слухового материала, воспитания осознанности в восприятии и действии (пении), то при работе со взрослыми — задача иная: знакомя с теоретическими положениями, нужно иллюстрировать эти положения примерами из музыкальной практики. Иначе говоря, в основу методики ставится волевое, сознательное начало. Для подкрепления теоретических положений педагог должен находить убедительные и яркие примеры из разных областей музыки, близких по содержанию данной аудитории. При этом можно использовать бытующие, современные песни, популярные произведения разных композиторов и даже эстрадные песни. Пояснения могут быть достаточно глубокими, они должны будить интерес к познанию закономерностей музыкального языка.

В курсе музыкальной грамоты часто наблюдается диспропорция между знаниями и практическими возможностями учащихся: они с трудом поют с листа, плохо пишут диктанты. Это закономерно, так как в таком возрасте процесс развития слуха идет медленнее, чем освоение знаний. Чтобы избежать такой диспропорции, педагогу следует повысить требовательность к самостоятельной работе учащихся, увеличить домашние задания, рассказывать о конкретных приемах и методах освоения того или

другого навыка. Целенаправленная, сознательная работа над развитием слуха дает возможность быстрее проходить материал и при желании и воле учащихся добиться хорошей успеваемости.

Однако при этом нельзя забывать и об эстетической стороне музыкального обучения, о значении эмоционального фактора при восприятии. Яркие музыкальные впечатления, создавая очажности «оптимальной возбудимости», способствуют лучшему запоминанию услышанного. Это тем более важно, что обычно у взрослых непосредственно звуковая, интуитивная музыкального становления становится логическая память, мышление. Поэтому педагогу следует очень подробно разъяснять, как организовать работу при узнавании на слух, при пении, при записи диктанта и т. д., то есть раскрывать методику работы. Это даст возможность все время сознательно контролировать себя, отмечать и исправлять недостатки. Прием механического повторения упражнений, простое увеличение количества примеров для самостоятельной работы в этой аудитории никогда не дает нужных результатов.

Педагогу следует очень внимательно присмотреться к каждому ученику с тем, чтобы выявить причину недостатков, приводящих к замедленному развитию слуха. Только выяснив причины неудач, он сможет рекомендовать учащемуся те или другие приемы для самостоятельной работы. В трудных случаях нередко приходится менять приемы, искать новые, до тех пор, пока учащийся не поймет свои ошибки и не найдет верный путь к их устранению¹.

Недостаточное внимание к воспитанию музыкальной интуиции, творческого воображения и эмоционального отклика на звучание всегда приводит к сухости, оторванности знаний от практики и тем самым тормозит развитие музыкального слуха.

Педагогу следует всегда помнить, что для развития музы-

¹ В качестве примера можно привести случай с вокалистом В. из подготовительной группы вокального факультета института имени Гнесиных. Он очень медленно осваивал чтение с листа, при пении ошибался, останавливался, терял тональность. Ни осознание ступеней мелодии, ни интервалы, ни отдельная работа над ритмическим рисунком не помогали — у него не возникали слуховые представления при виде нотного текста. Перепробовав целый ряд приемов, ему было предложено спеть с листа мелодию с текстом, указав, что при этом нужно как бы следить голосом за линией нотного рисунка, петь слова в соответствии с ритмом и вслушиваться в сопровождение фортепиано. Результат был отличный. По словам самого студента В., он «почувствовал мелодию» во время пения и слушания себя. При этом оказалась его хорошая музыкальная интуиция. Объяснение первоначальных неудач в данном случае следует видеть в том, что была упущена эмоциональная, творческая сторона процесса воспитания слуха. Студент получал теоретические знания, но не связывал их с образным восприятием музыки.

кального слуха недостаточно знаний — нужно воспитывать музыкальность, творческое и активное отношение к музыкальному искусству.

Самодетельные коллективы

Музыкальная грамота в самодетельных коллективах, где исполнительство стоит на первом месте, носит «прикладной» характер. Главная задача — освоить нотную грамоту, научиться читать с листа, играть или петь по нотам. Поэтому методика занятий всецело зависит от того, каков состав данного коллектива. Если это оркестр баянистов или народных инструментов, то нотная грамота изучается в тесной связи с игрой на инструменте, с его особенностями, с аппликатурой, с техникой звукоизвлечения. Попутно развивается и интонационный слух, усваиваются некоторые самые необходимые теоретические сведения. Пожалуй, только работа над ритмом ведется в основном на слуховой основе.

В хоровых коллективах участие в хоре создает условия для воспитания гармонического слуха, чувства строя, чистоты интонирования. Однако без знания нотной грамоты развитие слуха идет интуитивно, от практики, требует много времени и труда. Правда, оно подкрепляется эстетическим удовлетворением от творческой деятельности, увлекает хористов. До сих пор встречаются такие руководители хоров (особенно народных), которые считают, что знание нот не нужно, так как оно мешает непосредственности исполнителей, что хор, работающий по слуху, быстрее запоминает партии и даже тональности разучиваемого произведения и потому изучение нотной грамоты делается скучной обузой. Этот в корне неправильный взгляд на значение музыкальной грамотности для любой исполнительской деятельности (в том числе и для участников самодетельности) является результатом формального и сухого метода обучения музыкальной грамоте.

В методике ведения занятий по музыкальной грамоте в хоровых коллективах самое главное — это сохранить тесную связь с исполнительской, хоровой работой. Все сведения и навыки должны вытекать из работы в хоре, наслаиваться постепенно: сперва следует давать самые общие понятия — о фразе, темпе, размере, о движении звуков в мелодии и т. д. и затем постепенно начинать изучение теории. План работы, программы должны быть связаны с репертуаром хора и могут быть сильно изменены по сравнению с общепринятыми в учебных заведениях. В основном следует работать над тем, что в данный момент нужно хору, что может быть тут же подкреплено практикой. При этом используются самые разные «ускорительные» методы: педагоги отбирают попевок, интонационно близкие тем, которые звучат в хоре, учат петь по ручным знакам, по указке и т. п. При уме-

лом руководстве педагога многие из этих методов приносят пользу; однако все они имеют общий недостаток — не помогают научить музыкальную грамоту, не развивают музыкальный слух и не расширяют музыкальный кругозор хористов.

На занятиях по музыкальной грамоте необходимо ознакомить участников хора с основными закономерностями музыкального языка; дать сведения из области формы и жанра музыкальных произведений, рассказать о композиторах, об особенностях того или другого стиля. Таким образом, курс музыкальной грамоты в хоровых коллективах с одной стороны имеет практическую задачу — научить читать ноты, с другой — дать музыкальные знания участникам, способствовать, в определенной степени, их эстетическому развитию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение хочется еще раз напомнить будущим педагогам, что преподавание сольфеджио — дело большой важности, сложное и кропотливое, поскольку оно связано с воспитанием.

Педагог по сольфеджио должен иметь многие качества: обладать музыкальностью, творческой инициативой, уметь играть, петь, дирижировать, а главное — любить свое дело, интересоваться всем новым, что есть в литературе, критически оценивать свою работу, все время искать новые пути.

Основным недостатком в преподавании сольфеджио во многих случаях является излишняя теоретизация предмета; она ведет к сухости, к недооценке эмоционального и чисто музыкального фактора в развитии слуха учащихся. Особенно это вредно в детских музыкальных школах, но и в училище и вузе музыкальность урока, опора на музыкальный материал не теряет своего значения. Нельзя никогда забывать, что преподаватель сольфеджио воспитывает и развивает музыканта и его задача — научить любить и понимать музыку.

В этой работе были рассмотрены и изложены различные системы преподавания сольфеджио, даны практические приемы работы над развитием разных сторон музыкального слуха, над формированием основных навыков, проанализированы некоторые имеющиеся пособия. Все это является итогом анализа практической работы многих и многих педагогов разных поколений.

В настоящее время вопросы воспитания слуха должны быть поставлены на научную основу. Проблемы развития музыкального слуха, его природа должны быть предметом исследований в области психологии, физиологии, акустики, эстетики. За последние годы интерес к этим вопросам заметно возрос, появились новые фундаментальные труды. В современном обществе музыкальное воспитание, в том числе и сольфеджио, призвано решать не только задачи в области обучения и музыкального образования, но и широкие задачи, связанные с эстетическим и культурным ростом всего человеческого общества.

СПИСОК МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- Алексеев А. Д. Работа над музыкальным произведением с учениками школы и училища. М., 1957.
- Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано. М., 1971.
- Андреева М., Надеждина В., Фокина Л., Шугаева Л. Методическое пособие по музыкальному диктанту. М., 1969.
- Антошина М. Н. Интонационная настройка по камертону в классах сольфеджио. М., 1962.
- Асафьев Б. В. Слух Глики. Избранные труды, т. 1. М., 1952.
- Аспелунд Д. Развитие певца и его голоса. М.—Л., 1952.
- Багадуров В. А. Вокальное воспитание детей. М., 1953.
- Барбошкина А. В. Методика преподавания сольфеджио в детской музыкальной школе. Л., 1963.
- Баренбойм Л. Педагогические размышления.— «Советская музыка», № 6, 1967.
- Блинова М. П. Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников в свете учения о высшей нервной деятельности. М.—Л., 1964.
- Брейтбург А. М. Значение физиологического учения академика И. П. Павлова для музыкальной педагогики и музыкального исполнительства.— В кн.: Вопросы музыкознания, вып. 1. М., 1954.
- Варламов А. Е. Полная школа пения. М., 1953 г.
- Вахромеев В. А. Вопросы методики преподавания сольфеджио в детской музыкальной школе. М., 1966.
- Вопросы методики воспитания слуха. Сб. статей под ред. А. Л. Островского. Л., 1967.
- Вопросы музыки в школе. Сб. статей под ред. Игоря Глебова. Л., 1926.
- Гарбузов Н. А. Зонная природа звуковосотного слуха. М.—Л., 1948.
- Гарбузов Н. А. Зонная природа темпа и ритма. М., 1950.
- Глинка М. И. Упражнения для усовершенствования голоса.— В кн.: Вокально-педагогические сочинения. М., 1963.
- Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М., 1961.
- Давыдова Е. В. Методика преподавания музыкального диктанта. М., 1962.
- Дмитревская К. Н. О преподавании четырехголосного гармонического сольфеджио. М.—Л., 1964.
- Коган Г. М. У врат мастерства. М., 1961.
- Коган Г. М. Вопросы пианизма. М., 1968.
- Локшин Д. Л. Хоровое пение в русской дореволюционной и советской школе. М., 1957.
- Ляховицкая С. С. О педагогическом мастерстве. Л., 1963.
- Мазель Л. А. О мелодии. М., 1952.
- Майкинар С. М. Музыкальный слух, его значение, природа, особенности и метод правильного развития. Изд. 2-е. Пг., 1915.
- Методика музыкального воспитания школьников. Сб. статей под ред. М. А. Румер. М., 1953.

- Мильштейн Я. Исполнительские и педагогические принципы К. Н. Игумнова.— В кн.: Мастера советской пианистической школы. М., 1954.
- Мюллер Т. Трехголосные диктанты. М., 1967.
- Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.
- Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1967.
- Одоевский В. Ф. Музыкальная грамота для не-музыкантов. Спб., 1868.
- Островский А. Л. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио. Л., 1954.
- Островский А. Л. Методика теории музыки и сольфеджио. Л., 1970.
- Островский А. Л. Методические основы и структура учебника сольфеджио. М., 1958.
- О музыкальном исполнительстве. Сб. статей под ред. Л. С. Гинзбурга и А. А. Соловцова. М., 1954.
- Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. М., 1951.
- Поляков В. Нужны другие ориентиры.— «Советская музыка», № 6, 1967.
- Римский-Корсаков Н. А. О музыкальном образовании. Полн. собр. соч. Литературные произведения и переписка, т. 2. М., 1963.
- Ромм Р. Музыкальная грамота в форме заданий и вопросов к нотным примерам. М., 1969.
- Серединская В. А. Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио. М., 1962.
- Стасов В. В. Избранные статьи о музыке. М.—Л., 1949.
- Теплов Б. М. Психология. Учебник для средней школы. М., 1953.
- Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей.— В кн.: Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
- Чесноков П. Г. Хор и управление им. М., 1961.
- Шуман Р. Жизненные правила и советы молодым музыкантам. М., 1959.
- Шапов А. П. Фортепианная педагогика. М., 1960.
- Aubanel M. Le rythme. Paris.
- Uersild Uorgen. Die Gehörbildung. 1. Melodick. Hansen, 1960.
- Lambotte Pierre. Education de la memoire musical. Paris.
- Schenk Paul. Rhythmisches Musikdiktat. Leipzig, 1937.

СПИСОК УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

Для детских музыкальных школ

- Андреева М. П. От примы до октавы. М., 1973.
 Андреева М. Конорова Е. Первые шаги в музыке. М., 1968.
 Андреева М., Маминокян А. 100 мелодий для пения и анализа. М., 1962.
 Антошина М., Надежина Н. Сольфеджио. I класс ДМШ. М., 1970.
 Баева Н., Зебряк Т. Сольфеджио для I—II классов ДМШ. Л.—М., 1973.
 Барабошкина А. В. Сольфеджио для I класса ДМШ. Л., 1972.
 Барабошкина А., Боголюбова Н. Музыкальная грамота, кн. 1. М., 1972.
 Боголюбова Н. и др. Сольфеджио для I—IV классов. Л., 1965.
 Вахромеев В. Сольфеджио. М., 1966.
 Вейс П. Музыкальный букварь. М.—Л., 1966.
 Ветлугина Н. Музыкальная азбука. М., 1972.
 Германова Е. И., Боголюбова Н. Х. и др. Двухголосное сольфеджио для II—VII классов ДМШ. М.—Л., 1964.
 Давыдова Е. В., Запорожец С. Ф. Музыкальная грамота, вып. 1, 2, 3. М., 1971, 1963, 1971.
 Далматов Н. Музыкальная грамота и сольфеджио, ч. 1, 2. М., 1962, 1965.
 Измайлова Е. Воспитание музыкальных навыков в детских играх. М., 1964.
 Калмыков Б., Фридкин Г. Сольфеджио, ч. 1. М., 1972.
 Конорова Е. Методическое пособие по ритмике, вып. 1, 2. М., 1972, 1973.
 Котикова Н. Сольфеджио для V—VII классов. Л., 1968.
 Фридкин Г. Практическое руководство по музыкальной грамоте. М., 1968.
 Фридкин Г. Чтение с листа. М., 1966.
 Фридкин Г. Музыкальные диктанты. М., 1973.
 Lianou Liana. L'abecedă musicală. Bucuresti, 1958.

Для музыкальных училищ и вузов

- Агажанов А. Четырехголосные диктанты. М., 1961.
 Агажанов А. Двухголосные диктанты. М., 1962.
 Агажанов А., Блюм Д. Сольфеджио. М., 1972.
 Агажанов А. Курс сольфеджио. М., 1965.
 Алексеев Б. Гармоническое сольфеджио. М., 1966.
 Алексеев Б., Блюм Д. Систематический курс музыкального диктанта. М., 1969.
 Антошина М., Артамонова Е. Сольфеджио. М., 1964.
 Атаян Р., Тэрьян М. Двухголосное и трехголосное сольфеджио на материале из произведений армянских композиторов. Ереван, 1965.

- Борш Г., Златов С. Сольфеджио одноголосное на материале молдавских народных песен и танцев. М., 1956.
 Драгомиров П. Учебник сольфеджио. М., 1965.
 Дубовский И. Методический курс одноголосного сольфеджио для музыкальных училищ. М., 1939.
 Кириллова В., Попов В. Сольфеджио, ч. 1. М., 1971.
 Климов М. Первоначальное сольфеджио. М., 1934.
 Ковалевский И. Курс сольфеджио. М.—Л., 1924.
 Ладухин Н. Одноголосное сольфеджио. М., 1969.
 Ладухин Н. Двухголосное сольфеджио в ключах «До». М., 1966.
 Ладухин Н. Тысяча примеров музыкального диктанта. М., 1967.
 Ливенко И. Г. Курс многоголосного сольфеджио, вып. 1, 2. М., 1971, 1958.
 Максимов С. Певческий строй. М., 1967.
 Максимов С. Сольфеджио для вокалистов, вып. 1. М., 1950.
 Медыньш Я. Сольфеджио. Рига, 1925.
 Незванов Б., Лашенкова А. Хрестоматия по слуховому гармоническому анализу. Л., 1967.
 Островский А., Павлюченко С., Шокин В., Егоров А. Сольфеджио, вып. 1. Л., 1937.
 Островский А. Л. Учебник сольфеджио, вып. 1. Л., 1966.
 Островский А. Л., Незванов Б. А. Учебник сольфеджио, вып. 2. М.—Л., 1966.
 Рубец А. Одноголосное сольфеджио. М., 1966.
 Руденко И. Музыкальная грамота. М., 1937.
 Рукавишников В., Слетов В., Хвостенко В. Сольфеджио (двухголосное). Сборник примеров из музыкальной литературы. М., 1967.
 Рукавишников В., Слетов В., Хвостенко В. Сольфеджио (трехголосное). М., 1962.
 Серединская В. Хрестоматия по сольфеджио для вокалистов. М., 1965.
 Соколов Вл. Начальное сольфеджио. М., 1967.
 Соколов Вл. Примеры из полифонической литературы для 2—3 и 4-голосного сольфеджио. М., 1962.
 Соколов Вл. Многоголосное сольфеджио. М., 1962.
 Способин И. В. Сольфеджио, ч. 1. Двухголосие. М., 1964.
 Способин И. В. Сольфеджио, ч. 2. Трехголосие. М., 1960.
 Тифтикиди Н. Сборник диктантов на материале музыки советских композиторов, вып. 1 (С. С. Прокофьев). М., 1966.
 Тифтикиди Н. Сборник диктантов на материале музыки советских композиторов, вып. 2 (Дм. Шостакович). М., 1968.
 Филонова О. Гармоническое сольфеджио, ч. 1, 2, 3. Киев, 1966.
 Хвостенко В. Сольфеджио на материале мелодий народов СССР, вып. 1, 2, 3. М., 1959, 1964, 1961.
 Acócsy László: Szolfézs. 1, 2, 3. Budapest, 1954.
 Димандиев Асен. Интонационные этюды, диктовки и солфежи из Френската учебна литература, ч. 1, 2. София, 1969.
 Doležil. Intonace a elementární rytmus. Praha, 1925.
 Jusceanu Victor. Solfeژی. Bucuresti, 1958.
 Lasocki J. Solfeژی. 1, 2. Polskie wydawnictwo muzyczne, 1964.
 Пеев И. Трендофил Миланов. Систематичен курс по солфеж. София, 1958.
 Pelnens P. Solfedžo. Riga, 1964.
 Riemann Hugo. Katechismus des Musik—Diktats. Cnб., 1894.
 Waldmann Guido. Diktat zur Musiklehre mit erklärender Einführung. Berlin, 1931.

СОДЕРЖАНИЕ

От редактора	3
Предисловие	9
1. Что такое методика, ее цели и задачи	11
2. Музыкальный слух	13
3. О некоторых психофизиологических особенностях музыкального слуха	17
4. Краткие исторические сведения о сольфеджио	24
5. О различных системах и методах преподавания сольфеджио	35
6. О методических принципах развития мелодического слуха на ладовой основе и о точности интонации	48
7. Основы методики работы над развитием чувства метроритма	57
8. Гармонический слух и основы методики его развития	65
9. Организация занятий	77
10. Практические приемы работы над интонационными упражнениями	90
11. Чтение с листа	111
12. Анализ на слух	120
13. Методика музыкального диктанта и различные формы его проведения	131
14. Особенности методики сольфеджио в начальных группах и в самостоятельности	147
Заключение	155
Список методической литературы	156
Список учебных пособий	158

ДАВИДОВА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СОЛЬФЕДЖИО

Под редакцией Рагса Юрия Николаевича
Редактор В. Панкратова Художник Ю. Давыдов Худож. редактор А. Головкина
Техн. редактор О. Путилина Корректор Г. Федяева

Подписано к печати 26/III—75 г. Формат бумаги 60×90¹/₁₆. Печ. л. 10,0.
Уч.-изд. л. 10,3. Тираж 15.000 экз. Изд. № 8382. Т. п. 74 г.—№ 575. Зак. 1128
Цена 52 к., на бумаге № 2

Издательство «Музыка», Москва, Неглинная, 14.
Московская типография № 6 Союзполиграфпрома
при Государственном комитете Совета Министров СССР
по делам издательств, полиграфии и книжной торговли.
109088, Москва, Ж-88, Южнопортовая ул., 24.

разби-
ва
тма