

IX

ВИТМ
ОПРОСЫ
СТОРИИ.
ТЕОРИИ.
МЕТОДИКИ

Б.И.УТКИН

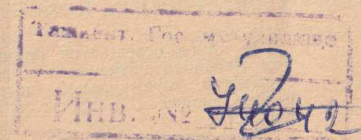
Воспитание
профессионального
слуха музыканта
в училище

IX
У-84

Вопросы истории, теории, методики

Б. И. УТКИН

Воспитание
профессионального
слуха музыканта
в училище



МОСКВА
«МУЗЫКА» 1985

782
У84



Уткин Б. И.

У84 Воспитание профессионального слуха музыканта в училище. — М.: Музыка, 1985. — 101 с., нот.

В книге освещается подробно разработанная автором методика изучения в курсе сольфеджио различных элементов музыкальной выразительности, а также рассматриваются вопросы организации тренировочного процесса.

Предназначается для музыкантов-профессионалов, прежде всего преподавателей сольфеджио.

У 490500000—157
026(01)—85 71—85

782

© Издательство «Музыка», 1985 г.

От автора

Воспитание профессионального музыкального слуха — процесс чрезвычайно сложный, длительный и многосторонний. В этом процессе роль училищного курса сольфеджио, в котором создаются и формируются основы профессионального слуха, трудно переоценить. Вопросы методики преподавания сольфеджио в училище приобретают первостепенное значение; данная книга является попыткой решения некоторых из них. Главное внимание в книге уделено методике изучения сольфеджийных элементов (метроритм, интонация, аккорды, лад и т. д.) и вопросам организации тренировочного процесса — в том виде, как это сложилось в педагогической практике автора, много лет преподающего в московском музыкальном училище им. Октябрьской революции. Речь идет в основном о начальном, примерно трехлетнем этапе обучения — подготовительном, первом и втором курсах училища.

Методика диктанта и сольфеджирования достаточно освещалась в методической литературе; поэтому в предлагаемой работе акцентированы в данных темах лишь такие важные моменты, как различие методов записи диктантов в зависимости от их фактуры, а также поэтапный процесс выучивания сольфеджийных примеров. Но диктанты и пение по нотам — это следующий этап обучения: приобретение навыков суммирования освоенных ранее сольфеджийных элементов (убедительной методикой изучения которых до сих пор нет). Изучение элементов сольфеджио — это, так сказать, «постановка руки», без которой немислимо профессиональное воспитание слуха. Опытные педагоги точно фиксируют переходный момент обучения, когда учащийся начинает достаточно уверенно оперировать «буквами», «словами» сольфеджио: ритмом, интервалами, аккордами, начинает свободно ориентироваться в ладу, в модуляциях и т. д. С этого момента работа переключается с изучения элементов исключительно на диктанты, сольфеджирование примеров, слуховой анализ гармонических последовательностей и т. д. (В это время педагог «облегченно вздыхает» — у него начинается относительно спокойная жизнь, по крайней мере более спокойная, чем раньше.)

Основными этапами освоения сольфеджийного материала, по убеждению автора, являются:

- 1) знакомство с элементами музыкальной речи;
- 2) последовательное изучение элементов в различных упражнениях (причем работа начинается одновременно параллельно по всем основным разделам сольфеджио: интонация, лад, метроритм, интервалика, гармонический слух и т. д.);

3) суммирование знакомых элементов в более крупные смысловые комплексы (номера для сольфеджирования и диктанты);

4) работа над материалом в контекстуальных условиях (на основе записей художественных произведений в оркестровом, вокальном, инструментальном и т. д. звучании).

Исключительно важное значение в воспитании профессионального слуха музыканта имеет материал для упражнений: диктантов, сольфеджирования, гармонизации, слухового анализа и т. д. Автор убежден в том, что на начальном этапе обучения во время закладки технического фундамента единственно правильной является ориентация преимущественно на инструктивные примеры. Педагог должен уметь подбирать тематически необходимый материал для каждой отдельной группы и, более того, для каждого отдельного учащегося. Педагог, кроме того, обязан уметь сочинять весь необходимый материал: диктанты, примеры для сольфеджирования, слухового анализа и т. д. для своих, хорошо известных только ему, учеников. Педагог также должен владеть искусством координирования используемого материала во всех видах учебной работы (нельзя допускать ни одного случайного упражнения, диктанта, примера для сольфеджирования и слухового анализа).

На старших курсах училища и в вузе ориентация, разумеется, уже иная: на этих этапах обучения преобладают примеры из художественной практики, примеры из произведений выдающихся композиторов различных эпох, различных стилей; то есть в это время реализуются и закрепляются технические навыки, приобретенные ранее в основном на инструктивном материале.

Акцентирование лишь музыкальной ценности инструктивного материала является неоправданным тормозом в воспитании профессионального слуха музыканта. Вспомним иронию Шумана по поводу возможных ораторий Черни. Черни был выдающимся методистом, его этюды являются классикой, на которой развивали технику Лист и Рахманинов; наверно, нет ни одного обучающегося в свое время игре на фортепиано и не учившего этюдов Черни, основное достоинство которых заключается в богатстве технологического материала, в изобретательности его изложения.

Музыкальные диктанты, примеры для сольфеджирования и слухового анализа должны оцениваться главным образом по их дидактическим достоинствам: максимально ли они соответствуют своему назначению — предоставляют учащимся оптимальные возможности приобрести необходимую сольфеджийную технику. Педагоги-пианисты также не ограничиваются только этюдами Шопена и Листа: нужны и другие этюды, и много этюдов, уступающих по своим художественным достоинствам образцам гениальных композиторов (но даже этюды Шопена подвергались методическим обработкам!). В методической инструментальной литературе существуют этюды, развивающие определенные технические навыки. Кроме того, существуют гаммы, арпеджио, упражнения (укрепляющие, например, четвертый и пятый пальцы) и т. д. Нелепо искать в этих упражнениях чисто музыкальные идеи, образы, художественные ценности. Смысл, содержание, назначение таких упражнений совершенно иные, специфические — и у них свои технологические задачи. По этим критериям нужно оценивать и отбирать материал для

воспитания профессиональных технических слуховых навыков. Каждый музыкант воспринимает художественную значимость различных произведений (как выдающихся, так и рядовых композиторов) достаточно субъективно. Но каждый педагог, повторяю, должен уметь профессионально убедительно подбирать и сочинять инструктивный материал для формирования полноценного технического арсенала своих учеников. И чем разнообразнее, тематически изобретательнее будет материал, используемый в повседневных тренировках, тем успешнее, результативнее будет воспитание слуха будущих музыкантов.

Объем данной работы позволил продемонстрировать лишь ряд узловых методических позиций и приемов, а также отдельные диктанты, примеры для сольфеджирования, слухового анализа и другие упражнения, используемые при воспитании слуха учеников автора, то есть те вехи, по которым можно представить главное направление предлагаемого метода.

Приношу сердечную благодарность заведующей теоретическим отделом музыкального училища при Московской консерватории В. В. Базарновой, преподавателям Московской консерватории профессору Т. Ф. Мюллеру, доценту Н. А. Симаковой и И. К. Кузнецову, уделившим внимание этой работе и оказавшим автору поддержку и помощь.

ГЛАВА I

Проблемы воспитания профессионального слуха музыканта

В ряду других музыкальных дисциплин сольфеджио занимает особое положение. Смысл и назначение этой учебной дисциплины — последовательное и целенаправленное воспитание профессионального слуха у всех без исключения будущих музыкантов. При всей очевидной важности и сложности этой работы единая, «централизованная» методика воспитания профессионального слуха до сих пор в нашей педагогике не сформировалась. Каждый значительный педагог имеет свою собственную методику преподавания сольфеджио, во многом заметно отличающуюся от других. В этом нетрудно убедиться, сравнивая монографии авторитетов, посвященные методике, сравнивая также многие опубликованные статьи, рефераты, диссертации, предисловия к сборникам сольфеджио и музыкальных диктантов; в этом нетрудно убедиться, посещая уроки сольфеджио разных педагогов. Существующее различие взглядов, методов, систем упражнений говорит, с одной стороны, о широких творческих возможностях педагогов сольфеджио, а с другой — о несовершенстве методики.

Во многих сферах человеческой деятельности: производстве материальных ценностей, медицине, искусстве, спорте и других существуют и реализуются современные объективно наиболее рациональные и эффективные общепризнанные методы. У музыкантов в преподавании игры на инструментах (фортепиано, скрипка и т. д.), а также в теоретических дисциплинах (гармония, полифония, музыкальная литература и др.) дела обстоят на уровне требований, предъявляемых жизнью. Методика же преподавания сольфеджио слишком «многолика». Существует методика Е. В. Давыдовой, методика А. Л. Островского, методика Н. И. Демьянова (совершенно исключительного, блестящего педагога, ведшего сольфеджио в Московском хоровом училище мальчиков) и многих других. Различие их методик заключается не только в своеобразии творческой индивидуальности педагогов, специфике их принципов, вкусов, темпераментов и, наконец, возможностей, но часто и в диаметрально противоположном понимании процессов, связанных с воспитанием профессионального слуха.

Объяснений многоликости методик сольфеджио несколько. Прежде всего это связано с отсутствием в нашей методической литературе научно обоснованного понимания самого объекта сольфеджио — музыкального слуха профессионала со всеми конкретными компонентами (интонационным, ладовым, интервальным, гармоническим, ритмическим, полифоническим, тембровым, а также музыкальной памятью и внутренним слухом), с научно обоснованной и зафиксированной градацией различных уровней этих компонентов.

Другая причина заключается в недостаточном профессиональном знании и понимании педагогами сольфеджио закономерностей психофизиологических процессов освоения сольфеджийного материала, приобретения слуховых навыков, выработки условных рефлексов. Кроме того, методика каждого педагога в большей степени определяется его собственной практикой, теми условиями, в которых ему пришлось работать. Результаты отдельных преподавателей зависят от многих случайных факторов: возможностей конкретной группы, конкретных учащихся — лучшие или рядовые училища, удачные или плохие наборы в одном и том же училище, различие бытовых условий для домашних тренировок: дефицит времени, наличие магнитофона и т. д., а также трудового воспитания учащегося, его морально-волевых качеств (конечно, и от профессионального уровня самого педагога). А широко публикуемых научных данных, проверенных в максимально благоприятных для воспитания профессионального слуха условиях, до сих пор нет. До сих пор не были проведены методические эксперименты, доказавшие эффективность различных упражнений, предложенных достаточно широкому контингенту учащихся, в результате которых были бы получены объективно убедительные результаты, подтверждающие целесообразность тех или иных методов воспитания слуха. Иными словами, педагоги сольфеджио не вооружены научно обоснованными методами воспитания слуха.

Еще одной причиной этой методической многоликости является отсутствие зафиксированного в каком-либо едином источнике всеобъемлющего реестра — арсенала сольфеджийно-методических средств, свода упражнений по всем темам курса (гаммы, интервалы, аккорды, метроритм, ладовые элементы, модуляции и т. д. и т. п.) — упражнений, мотивированных только результатами практики, упражнений, с помощью которых достигнут максимально высокий уровень (за минимально короткое время). Существующая сейчас методическая литература представляет собой ряд ничем не связанных друг с другом пособий — сборников сольфеджио и диктантов. Во многих из этих сборников недостает тематической целенаправленности, преемственности тематизма, последовательного его развития, постепенности появления новых трудностей; вместо системати-

ческого развития сольфеджийного материала наблюдается хаотичное нагромождение часто случайно единожды встретившихся мелодических оборотов, ритмических фигур и т. д. Педагоги сольфеджию регулярно сталкиваются с отсутствием точных критериев, подбирая для очередного урока диктанты и примеры для сольфеджирования из бытующих сейчас сборников. Сплошь и рядом последовательность номеров не согласуется с их трудностью; это является чрезвычайно распространенным недостатком.

Следует отметить также, что сборники диктантов и сольфеджию обычно написаны разными авторами; это приводит к тому, что отсутствует синхронность — согласованность тематизма, изучаемого одновременно в диктантах и в номерах сольфеджию. Часто с большим трудом удается согласовать материал в этих двух видах сольфеджийной работы.

Уверенность в том, что до сих пор отсутствует научное понимание объекта сольфеджию — профессионального музыкального слуха со всеми его компонентами, с точной градацией уровней этих компонентов, а также в том, что отсутствуют единые оптимальные методы воспитания различных граней слуха и уверенность в отсутствии полноценного методического материала, всецело подтверждается педагогической практикой.

Об отсутствии точных научных критериев уровня слуховой подготовки говорят часто встречающиеся ошибки на приемных экзаменах (в музыкальную школу, в училище и в консерваторию). Можно привести множество примеров, когда достойные музыканты не попадали в учебное заведение «с первого захода» (в среде педагогов бытует полшутливое утверждение, что П. И. Чайковский в отроческом возрасте не справился бы с приемными требованиями по сольфеджию, предъявляемыми современными столичными училищами). За две встречи — диктант и устный экзамен по сольфеджию — определить годность претендента учиться в данном учебном заведении необычайно трудно. Эти экзамены являются откровенной лотереей (разумеется, кроме очевидных случаев¹). Каждый опытный педагог сольфеджию может вспомнить случаи (пусть единичные), когда ему приходилось «краснеть» из-за непосильных трудностей диктантов и примеров для сольфеджирования, предложенных своим ученикам (сверхлегкие диктанты и приме-

ры — это другая крайность, методически также бессмысленная). На приемных экзаменах в одну из консерваторий недавно был предложен диктант, оказавшийся слишком трудным для поступавших в тот год теоретиков. Недостаточная отработанность точных критериев трудностей отрицательно сказывается не только на экзаменах. На уроках упражнения завышенной трудности держат учащихся в напряжении, подрывают веру в свои силы и, естественно, ничему не учат; кроме того, дискредитируют методику педагога, делают ее несостоятельной. Упражнения должны быть такой трудности, чтобы учащиеся могли их выполнять уверенно и быстро, а на уроках было бы интересно, радостно, «уютно». (Эталоном таких уроков для автора на всю жизнь остаются талантливые увлекательные занятия в училище с Г. Л. Котляревской и М. Г. Резником — блестящие образцы педагогического мастерства.) Учащиеся должны понимать четкую, ясную методическую целенаправленность работы своего педагога, они должны фиксировать усвоение каждой очередной темы (и качество усвоения).

Ошибочная оценка профессиональной пригодности слуха музыканта встречается не только из-за неправильно подобранного по трудности упражнения, но также из-за абстрактных критериев академического сольфеджию. Так, мерилем профессиональности музыкального слуха ни в коем случае не является умение справляться с классными академическими сольфеджийными заданиями. Встречаются превосходные музыканты с отсутствием координации голоса и слуха, неумением управлять голосовыми связками. Если этот музыкант не вокалист, не дирижер-хоровик, не педагог сольфеджию и т. д., то есть ему не нужно петь или «показывать» голосом в практической деятельности, то в этом случае отсутствие координации (и не только это) не должно служить основанием для недостаточной оценки профессиональных возможностей; предположим, пианист демонстрирует свои способности голосоведением, педалью, нюансировкой, «слышанием» структуры и т. д. Всесоюзно известный сейчас концертмейстер поступил в консерваторию с колоссальным трудом: он чуть не «провалился» на приемных экзаменах по сольфеджию, потому что отсутствовала координация слухового аппарата с голосовым. Этому пианиста спас блестящий абсолютный слух. Педагоги-пианисты убедили педагогов-сольфеджистов в том, что такой слух вполне достаточен для профессиональной учебы на фортепиано. (И обещали запретить поступающему петь.)

Подтверждением отсутствия научных точных критериев в методике сольфеджию является бытующее среди музыкантов выражение: «У него почти абсолютный (!) слух»; в газетной заметке об одном пианисте — лауреате международного конкурса — было сказано, что у него «почти феноменальная память». Таких примеров немало.

¹ Одной из объективных возможностей решения этой проблемы являются годовые подготовительные курсы, на которых можно определить пригодность учащихся заниматься в учебном заведении с минимальными ошибками. Более того — подготовительные курсы могут вообще исключить необходимость приемных экзаменов. В течение года работы с учащимися удается максимально точно определить уровень развития слуха и что особенно важно — потенциальные возможности его развития, а эти возможности прямо зависят от профессиональных качеств учащихся, увлеченности музыкой, трудовых навыков, волевых качеств и т. д.

Кроме ошибочной оценки слуховых возможностей учащихся, встречается и такая: «Не понимаю, как это можно не слышать?» Надо отметить, что произнесший эту фразу педагог сам обладал отличным абсолютным слухом. Между тем отсутствие педагогической пытливости — большой недостаток. Лев Толстой в своих педагогических сочинениях подчеркивал, что трудность задания учитель должен соразмерять с силами ученика; по его утверждению, чем больше будет учитель следить за ходом мысли ученика, вызывать его на ответы и вопросы, тем легче будет ученику учиться.

Недостаточная разработанность в методической литературе системы преподавания сольфеджио приводит к тому, что соответствующие учебные курсы методики в училищах и вузах становятся в лучшем случае «методикой Давыдовой» или «методикой Островского» (расхождения которых по разным вопросам весьма значительны), а в худшем — методикой имярека, читающего эту дисциплину в данном учебном заведении (и тогда учащиеся, не имеющие, естественно, педагогического опыта, выучивают то, что является частным случаем — опытом данного методиста, где многое может оказаться несущественным и нетипичным).

Для создания единой централизованной методики преподавания сольфеджио необходимо разобраться во многих проблемах, ответить на важные вопросы, до сих пор нерешенные, спорные.

Первоочередными кардинальными вопросами автору представляются следующие.

1. Всем ли желающим учиться музыке и обладающим достаточными исполнительскими и творческими способностями доступно профессиональное воспитание слуха.

2. Что понимать под «профессиональным» воспитанием слуха: сольфеджио, приспособляемое к конкретной специальности, или «академическое» — «межведомственное» — сольфеджио со всеми обязательными атрибутами — интонационными упражнениями и слуховым анализом.

3. Убедительны ли существующие формы проверки уровня слуховых данных (в том числе и на приемных экзаменах).

Не менее важны и разного рода технологические вопросы; большинство из них также не имеет единого ответа.

4. Каков механизм освоения сольфеджийного материала: созерцательно-логический или моторно-двигательный, при котором все элементы курса сольфеджио пропеваются в необходимом для выработки навыков количестве. (Многие педагоги запрещают пропевать интервалы и аккорды для их определения во время слухового анализа, запрещают петь во время записи диктанта — на всех ли этапах обучения этот запрет оправдан?)

5. Нужно ли подыгрывать на фортепиано во время сольфеджирования и в каких случаях. (Некоторые методисты категорически запрещают это делать во всех случаях.)

6. Какой вокальной манерой (способом) рациональнее, удобнее, эффективнее петь на уроках сольфеджио.

7. Как изучать интервалы: способом заполнения, или на ступенях лада, или «по краске», «эмоционально», или же с помощью «трафаретов» — знакомых мелодий, начинающихся с изучаемого интервала.

8. Каким должен быть цикл последовательного воспитания ладового слуха. (Речь идет о многих методических проблемах, одна из которых — абстрагирование в начальных упражнениях только чисто ладовых моментов — коротких мелодических ячеек без фиксации ритма, не требующих усилий для их запоминания, упражнений строго однотональных без малейших вкраплений тоникальности других ступеней.)

9. Каково значение ладовых попевок (доведений) звуков тональности до тоники). Какие ладовые попевки наиболее убедительны. (Многие педагоги вообще не используют попевки в своей практике.)

10. Как должны взаимодействовать лад и интервал с точки зрения эффективности преподавания того и другого.

11. Как и сколько времени необходимо работать над метритмом.

12. Нужно ли дирижировать во время записи диктанта и сольфеджирования.

13. Как записывать диктант: «стенографируя» или по памяти. (Или же чередовать эти способы в диктантах различной сложности).

14. Как выглядит процесс развития, воспитания музыкальной памяти — всеобъемлющим процессом воспитания всех слуховых способностей или воспитанием локальной способности определенными упражнениями (например, заучиванием номеров наизусть и записью диктантов по памяти и т. д.).

15. Является ли воспитание внутреннего слуха такой же «очередной» формой работы, как работа над интонацией, метроритмом и т. д., или это итог, квинтэссенция развития профессионального слуха музыканта, воспитываемого постоянно с первого до последнего урока сольфеджио.

Есть в методике преподавания сольфеджио и другие вопросы, имеющие первостепенное значение.

16. Какими основными качествами должен обладать педагог (речь идет об основных функциях: учитель, воспитатель, организатор, помощник и старший друг).

17. Насколько важными, может быть решающими, в педагогическом процессе являются вопросы этики. (Профессия педагога, как и врача, по своей природе — профессия этического начала.)

18. Возможен ли, состоятелен ли педагог без артистизма. Является ли артистизм педагога обязательным условием убедительного преподавания (и усвоения учениками) материала курса сольфеджио.

Каждый педагог обязательно сталкивается в своей работе с этими вопросами (как общими, так и более частными) и так или иначе решает их на практике. Совершенно очевидна поэтому необходимость более действенного обмена опытом максимально широкого круга педагогов сольфеджио. Это и явилось главным стимулом написания данной книги. Автор хочет поделиться методами, принципами, идеями, упражнениями, способами тренировки, сложившимися, проверенными и реализуемыми им в течение многолетней практики преподавания сольфеджио в училище.

Прежде чем перейти к основной теме, следует рассмотреть три вопроса, играющих, по мнению автора, весьма важную роль в преподавании сольфеджио: о системе оценок, о способности ученика к обучению и об абсолютном слухе. Остановимся на них подробнее.

Каким образом педагог может абсолютно точно оценивать ответы учащихся и каким образом оценка может стать действенным рычагом, стимулирующим и направляющим домашнюю работу? Методическая несовершенство существующей системы оценок, в сущности трехбалльной, — «пятерка», «четверка» и «тройка» («двойка» не фиксирует определенный уровень подготовки учащихся, а констатирует лишь негативное: «не знает», «не справляется») — очевидна. В группах сольфеджио обычно от шести до двенадцати человек, то есть до двенадцати различных уровней ученических возможностей, и передать их тремя оценками невозможно. Педагоги остро ощущают недостаточность такой системы оценок и пытаются расширить ее возможности дополнительными «плюсами» и минусами». Но и такая оценка явно нуждается в комментировании. Вот что обычно говорит педагог ученику после очередного опроса или диктанта: «Номер неважно выучен, последние две строчки просто не знаете, на третьей строчке не получают хроматические звуки, взятые скачком; плохая интонация, потому что не вовремя берете дыхание. Поработайте дома над нашими упражнениями с хроматическими звуками, доучите окончание и на следующем уроке сдайте этот номер в более быстром темпе, конечно». Или: «Диктант написан прилично, но долго „засиделся“ над пятым и седьмым тактами. Поработайте дома над II ступенью в ладу. Знаете как? И еще: нам нужно попеть варианты мелодического хода в седьмом такте: *си—до—диез—ре—ре—диез—ми*, *си—до—до—диез—ре—ми*, *си—до—ре—ре—диез—ми*. Запишите эти ходы на магнитофон в медленном и быстром темпах в первой октаве, а также во второй и большой октавах пооп-

ределяйте эти ходы на слух» и т. д. Лишь такая оценка работы учащихся конкретна и поэтому максимально действенна.

Во многих случаях при неудачных ответах учащихся низкая оценка неверно ориентирует как учащихся, так и администрацию (а следовательно, причиняет только вред). Это происходит потому, что часто для некоторых учащихся общее задание, адресованное всей группе, будет достаточно трудным. Таким учащимся необходимо время, чтобы «впиться» в изучаемый материал. Они могут справиться с заданием данной сложности несколько позднее, чем их соученики: неудачный ответ при первом опросе не всегда является результатом недостаточной работы. В процессе учебы отметка должна фиксировать только уровень работы — это имеет огромное воспитательное, стимулирующее работу значение. Лишь во время контрольных опросов и контрольных диктантов (два раза за семестр), а также на зачетах и экзаменах отметка должна отражать фактический уровень подготовки. Для самого педагога (и, следовательно, для администрации) должно быть совершенно очевидным после каждого занятия: справляется ли учащийся с заданиями, достаточно ли он работает (а если не справляется — помочь учащемуся устранить причину этого). Такие, например, требования администрации, как выставление оценок каждому ученику на каждом уроке («хотя бы за диктант»), не только не оправданы методически, но и порождают приспособленчество учеников, отметка становится самоцелью: списывая диктант у соседа и прогуляв урок, когда домашнее задание не выучено, можно «заработать» стипендию. И что самое ужасное — создаются неискренние отношения между педагогом и учащимся, разрушаются деловые, товарищеские взаимоотношения между ними.

Видимо, возникла необходимость изменить форму текущих оценок в профессиональных учебных заведениях. Оценки вполне могут быть двузначными: достаточная работа («плюс») или недостаточная («минус») для каждого конкретного ученика (когда работа ученика заслуживает того, чтобы быть особо отмеченной, педагог скажет такому ученику: «молодец» или «умница»; это убедительнее, чем «пять» или даже «шесть»!). Все эти «пятерки», «четверки» и т. д. условны и относительны, и погоня за процентными показателями успеваемости провоцирует фиктивность оценок, из-за которых теряется уважение к труду.

Одна из лучших учениц автора, окончивая училище, призналась ему, что если бы он не поставил ей «пятерку» за первый курс, то она ушла бы из училища. Надо сказать, что в группе, где она училась, было несколько «абсолютников», заметно превосходивших ее по окончании первого года работы. Но сама работа этой учащейся была более заинтересованной, более организованной и, что очень важно, значительно превосходила работу соучеников по времени. Именно за это (а не за результаты) педагог оценил рабо-

ту этой ученицы «пятеркой». И, как выяснилось, был прав. Уже на третьем курсе эта учащаяся была первой в группе, а на четвертом обогнала всех «на голову». В конце второго курса у нее «прорезался» абсолютный слух, который к окончанию училища стал просто великолепным.

Может быть, имеет смысл оценивать успехи учащихся относительно друг друга в группе: первый ученик, второй и т. д. Более того: первый в диктантах (одноголосных, двухголосных и др.), первый в читке с листа, первый в гармонизации и т. д. Использование, так сказать, честолюбия как стимулятора в работе.

В чем заключаются способности ученика не как музыканта, а именно как ученика и как развивать эти способности? «Научить нельзя — можно научиться» — гласит известная поговорка. Ученические способности заключаются в интеллектуальной гибкости, острой наблюдательности, творческой жилке, выражающихся в быстром понимании смысла упражнений, фиксации наиболее трудных для себя мест в упражнениях, методической изобретательности самого ученика в преодолении этих трудностей. Понятно, что это приходит с опытом, с пристальным, внимательным отношением к действиям педагога в аналогичных ситуациях. Приведу поучительный пример: одна моя ученица — старшекурсница путала септаккорд II ступени в основном виде и в обращениях. Ей были предложены несколько способов тренировки этого аккорда: записать аккорд на магнитофонную ленту — с форшлагом баса, с далеко отставленным басом, с разрешением разными способами и т. д. (см. в разделе «Аккорды»), на что последовал ответ: «Все это я вчера записала!» Надо ли говорить, что педагог был рад услышать это, рад был убедиться в том, что воспитал единомышленницу в некоторых вопросах методики.

Мой многолетний опыт преподавания в училище показывает, что у всех наиболее организованных, работоспособных, увлеченных и обладающих ученическими способностями учащихся после трех-четырёх лет занятий сольфеджио вырабатывается абсолютный слух. Не «эрзац», а активный, «первостепенный» абсолютный слух. Уровень абсолютного слуха (его качество), воспитанного в классе сольфеджио, прямо пропорционален затраченным усилиям, то есть зависит от качества и количества тренировок.

В этом вопросе у педагогов сольфеджио нет единодушия. П. Ф. Вейс, например, считает, что абсолютный слух воспитывается в классе у тех учащихся, у которых есть к тому предпосылки. Это мнение представляется совершенно недоказуемым. Автор вел группу теоретиков, где все (кроме одной) на первом курсе не слышали абсолютной высоты звуков. На последних уроках второго курса все они безошибочно определяли тональности диктантов, а начиная с третьего курса любые упражнения (отдельные аккорды, гармонические последо-

вательности и диктанты) звучали без обычной предварительной настройки в тональности. (Речь идет о группе теоретиков московского музыкального училища им. Октябрьской революции выпуска 1983 года; между прочим, учащиеся этой группы записали все одноголосные и двухголосные диктанты из сборника Б. Алексеева и Д. Блюма «Систематический курс музыкального диктанта» за первые два года обучения.) Природный абсолютный слух встречается самых разных уровней: ни один «абсолютник» не похож своими возможностями (способностями) на другого. Среди «абсолютников» встречаются учащиеся с обычными недостатками: плохо слышат интервалы, аккорды, нижний голос в двухголосных диктантах, путают тембры инструментов, нечисто интонируют и т. д. и т. п. Всем им (за редчайшим исключением) также необходима сольфеджийная школа. (Редчайшие исключения — это слух Рахманинова, Глазунова; хотя известно, что Леопольд Моцарт занимался сольфеджио с маленьким Вольфгангом.) Так что на уроках сольфеджио большинству учащихся компенсируется то, что «не дано природой».

Методика преподавания сольфеджио должна быть обязательно разграниченной для учащихся с относительным и абсолютным слухом: многие формы работы совершенно несовместимы для этих двух категорий учащихся — особенно на начальном этапе. (Между тем в музыкальных школах порой встречается порочная практика освобождения некоторыми педагогами «абсолютников» от уроков сольфеджио...)

ГЛАВА 2

Музыкальный слух и учебная дисциплина сольфеджио

Профессиональный слух музыканта — это комплекс способностей (психических и интеллектуальных) воспринимать и осмысливать многозначные звуковые впечатления: высотные и ладовые соотношения звуков, тембровую принадлежность, метрическую организованность, ритмические последовательности и сочетания, динамические нюансы и их развитие, гармонические средства и гармонические процессы, полифонические приемы и формы, структуру произведений музыкального искусства, а также способность сохранять в своем сознании музыкальную информацию, необходимую для профессиональной деятельности, и воспроизводить ее на музыкальном инструменте или голосом (специалисты — вокалисты, дирижеры-хоровики, педагоги сольфеджио и т. д.); для полноценного

профессионального слуха совершенно необходимо умение воспроизводить музыку в своем сознании (внутренний слух), умение пользоваться всеми музыкальными знаниями в практической деятельности.

Слух профессионала — это максимально полный реестр необходимых знаний по всем темам курса сольфеджио (который должен быть в идеале всеобъемлющим), знаний прочно освоенных и закрепленных в сознании. Именно полнотой и прочностью знаний и мастерством владения этими знаниями в практической деятельности определяется степень совершенства профессионального слуха музыканта. Слух музыканта — рабочий аппарат в его практической деятельности. Как руки инструменталиста, голос вокалиста, слух должен быть тренирован, воспитан.

Часто отождествляют музыкальный слух с музыкальностью. Это принципиальная ошибка. Музыкальность — это природная способность творческого характера, духовного начала. Музыкальная одаренность (талантливость, гениальность) только шлифуется в классе в отличие от музыкального слуха — физиологической способности воспринимать музыкальную информацию с различной степенью точности у различных людей. Эту способность можно создать, воспитать в процессе работы и довести ее в каждом случае до необходимого в профессиональной деятельности уровня. В методической литературе и известной педагогической практике не встречалось явления музыкального «далтонизма» («гудошники» — совершенно иная категория: они, как и все, обладают различными слуховыми способностями, от уникальных до рядовых, просто на начальном этапе обучения этой категории учащихся необходима специфическая форма работы — координирование слуха с голосом). Музыкальным слухом обладают все, но в разной степени (это зависит от природы и практики); сколько людей, столько и различных слуховых способностей — от «стихийно одаренных до дефективных» (по Г. Нейгаузу). Слуховая «дефективность» — это прежде всего неразвитость, связанная с отсутствием ярких природных способностей и музыкально-слуховой практики. И такой слух можно воспитать, развить, довести до уровня, достаточного для профессиональной деятельности музыканта. В сольфеджийно-педагогической практике в наше время регулярно встречаются случаи воспитания высокопрофессионального слуха у учащихся, начинавших обучение с «азов». Профессиональный уровень слуха перестает быть привилегией «избранных природой» обладателей редких способностей.

Профессиональный слух музыканта — это «многогранный конгломерат» многих способностей; он включает в себя слух интонационный, интервальный, аккордовый (фонический и функциональный), ладовый, ритмический, полифонический, а также внутренний слух и музыкальную память. Все эти способ-

ности неразрывно связаны в единое целое, и воспитание слуха складывается из воспитания каждой из его способностей («граней»).

Воспитание отдельной способности — это последовательный процесс освоения элементов музыкальной речи — однозначных смысловых ячеек:

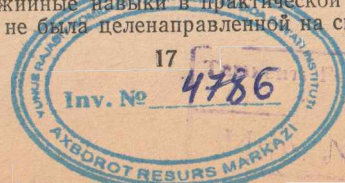
- 1) отдельные звуки вне лада — их регистровое распределение в разных октавах¹, высотная интонационная точность в темперированном строе (счет на центы);
- 2) интервалы (в мелодическом и гармоническом видах);
- 3) аккорды (в гармоническом и мелодическом — арпеджированном — видах);
- 4) ступени лада (в мажорном и минорном ладах по 18 элементов в каждом);
- 5) аккорды как ладовые функции;
- 6) метроритмические элементы (пульсирующая доля, размер, основные ритмические фигуры, совпадающие по длительности со счетной — пульсирующей — долей);
- 7) полифонические элементы (канон, имитация, подголосочная полифония и т. д.);
- 8) тембровые элементы (звучание различных инструментов и певческих голосов во всех регистрах)²;
- 9) музыкальная память и внутренний слух суммируют все изученные элементы.

Некоторые методисты считают, что во время тренировок слуха нельзя абстрагировать отдельные сольфеджийные элементы. Аргумент: «Нельзя ритм штудировать отдельно от мелодии — это убивает живую душу музыки, в химии можно разлагать вещество на элементы, в святом искусстве — нет!»

Это принципиальный вопрос. По нашему убеждению, искусство сольфеджио на начальном этапе заключается именно в искусстве абстрагирования отдельных элементов музыкальной лексики — изучении самостоятельных изолированных элементов. (Следующим этапом сольфеджио является искусство суммирования, соединения элементов в более крупные смысло-

¹ Не только в музыкальной школе, но даже в училище встречаются ошибки, связанные со слабой ориентировкой учащихся в высотном, регистровом соотношении звуков: иногда мелодия диктанта записывается не в той октаве (в двух или трехголосных диктантах такие ошибки встречаются во всех голосах).

² В музыкальных школах и училищах тембровое воспитание практически игнорируется. А жаль! Дирижеры-хоровики на четвертом курсе училища, готовя дипломную работу с хором, убеждаются, что их сольфеджийные навыки недостаточны: то, что они слышали на уроках сольфеджио в звучании фортепиано, совершенно иначе, непривычно воспринимается в звучании хора... Это еще один из массы примеров недостаточности «академического» сольфеджио. Широко известны и другие, когда учащиеся разных специальностей не способны применять сольфеджийные навыки в практической деятельности — работа на уроках сольфеджио не была целенаправленной на специальность учащегося.



вые музыкальные единицы — блоки, постепенно увеличивая их масштабы до сольфеджийных номеров и диктантов.) Абстрагирование в сольфеджийной педагогике — решающий фактор успешного воспитания профессионального слуха (поэтому на начальном этапе вполне возможно обходиться без сольфеджирования номеров из сборников и диктантов).

Процесс соединения хорошо изученных отдельных элементов воедино — значительно менее трудоемкий, чем изучение самих элементов. Но сольфеджирование номеров и запись диктантов без достаточной базы, без прочного, уверенного владения всеми необходимыми элементами — это профанация, бессмысленная трата сил, времени и нервов.

Такой аргумент методистов, вступающих против изучения отдельных элементов сольфеджии, как: «ученикам скучно будет» — несерьезен: если учащиеся не будут, не смогут увлеченно заниматься приобретением школы, мастерства в избранной ими профессии — музыкальном искусстве, то им нужно менять свой выбор. (Во многом увлеченность учащихся зависит от мастерства педагога и, естественно, его увлеченности.)

В методике игры на фортепиано, например, абстрагируются не только отдельные тематические элементы (технические приемы — гаммы, арпеджио и т. д.), но и сам комплекс звучания: разучивание отдельными руками (музыка временно становится «однорукой», чтобы не быть «инвалидом» постоянно). А. Должанский, преподававший полифонию в Ленинградской консерватории, предлагал своим студентам-теоретикам вначале отдельные упражнения на мелодику строгого стиля и отдельные упражнения на ритмику, а после усвоения их закономерностей разрешал писать мелодии с ритмом. Таких примеров, рожденных педагогической практикой, множество. Их убедительность в самом главном — в рациональности, результативности тренировочного процесса.

Прекрасным примером понимания значения изучения самостоятельных отдельных элементов является книга гроссмейстера А. Нимцовича «Моя система». Педагоги-спортсмены единодушны в понимании важности абстрагирования в тренировочном процессе (в отличие от педагогов сольфеджии). На любой тренировке пловцов, фигуристов, гимнастов и других легко убедиться в этом. Известно, что в институтах физкультуры по-настоящему научно разработаны циклы тренировочных упражнений и все, что связано с совершенствованием воспитания спортсменов (медицинский контроль, в том числе психологов, режим питания и т. д.).

Технологическая целенаправленность — основа воспитания профессионального слуха. Педагог обязан научить слышать, узнавать, понимать и запоминать все, что изучается на уроках сольфеджии, а также все это правильно петь. Учащиеся должны уметь выполнять все задания не только безошибочно, но и быстро, что является одним из основных критериев мастерства. Времени на эту грандиозную работу отводится всего четыре года занятий в училище, перегруженных многочисленными дру-

гими дисциплинами; этих четырех лет едва хватает. Поэтому понятна вся острота вопроса о смешивании целей уроков сольфеджии с исполнительскими проблемами. Ведь сплошь и рядом большая часть уроков заполнена откровенным музицированием — пением («с выражением») примеров из художественной литературы, часто примеров (подчеркиваю), не имеющих значительной дидактической ценности. Причем ученикам предлагаются чисто исполнительские задачи: чрезмерные требования к звуку, нюансировке, агогике, экспрессии и т. д. По нашему убеждению, смещать смысловую целенаправленность сольфеджии, делать предмет «многоликим» — это значит дискредитировать воспитание слуха, подменять функции исполнительских дисциплин и не заниматься полноценно собственными проблемами сольфеджии. Требования педагога: «пойте красиво, приятным и мягким голосом» — скорее уместны в классах вокала; на занятиях фортепиано или скрипки может убедительно прозвучать: — «не верю!» (по Станиславскому), или можно сказать ученику: «исполняй более одухотворенно». Автору довелось услышать лектора-методиста, который утверждал, что если бы музыкальные диктанты играл... (была названа фамилия величайшего пианиста современности), то результаты были бы лучше. Отбросив шутливую незатейливость ситуации, необходимо отметить подмену функций. Не говоря уже о том, что ни у одного настоящего музыканта не поднялась бы рука записывать диктанты, занимаясь тренировкой во время исполнения музыки гением. Процесс диктовки имеет свою специфику: каждое проигрывание на начальном этапе обучения должно отличаться друг от друга (темп, подчеркивание необходимых мест и т. д.). Возможность записи музыки, звучащей с концертной эстрады, пластинки, в кино и т. д., — это заключительный этап обучения, когда слух доведен до высокого профессионального уровня, то есть такая запись является проверкой результатов методически правильной работы, а не учебным процессом.

О значении технологии тренировки прекрасно написал профессор Ленинградской консерватории Н. Перельман («В классе рояля». Л., 1969, с. 25): «Некоторые музыканты, признавая важную роль техники, требуют, однако, непрерывно связывать техническую работу с процессом создания художественного образа; и здесь иногда проявляется некая стыдливость в отношении к технике. Ведь любой настоящий пианист должен обладать крепкими пальцами, а этого можно добиться лишь постоянными упражнениями на рояле. При этом неизбежно наносится некоторый ущерб, пожалуй менее значительный, нежели тот урон, который наносится искусству проламываемым пятым и слабым четвертым пальцами. Работа над техникой должна быть интересной и разнообразной, тогда она будет успешнее». (И это написано об исполнительском искусстве!)

Не случайно после экзаменов по сольфеджио оценки возможностей учащихся обычно такие: «прекрасный слух», «отличная реакция», «интонационно очень вырос», «в интервалах слабоват» и т. д., а не «какой музыкальный ученик, как он тонко чувствует музыку» или «какая необычная трактовка данного номера из сборника сольфеджио»!

Педагоги сольфеджио, не смешивайте, пожалуйста, функции!

ГЛАВА 3

Об учебном материале курса сольфеджио.

Моторика как основное средство усвоения

Соотношение инструктивного и художественного материала

Примеры для сольфеджирования, как и музыкальные диктанты, взятые из произведений выдающихся композиторов, не могут быть в большинстве случаев такими же концентрированными, целенаправленными, содержательными (с необходимым, изучаемым в данный момент тематизмом), как инструктивные примеры, подобранные или сочиненные педагогом (естественно, что лишь ведущий данную группу, данных учащихся педагог может наиболее «метко» подобрать и сочинить инструктивный материал). Примеры из художественной практики имеют смысл проверки — достаточны ли были инструктивные примеры для достижения определенного уровня (а вовсе не для воспитания вкуса, музыкальности — это, как уже говорилось, дело классов фортепиано, скрипки, вокала, дирижирования и т. д.). Отбирая материал из классики, педагог руководствуется лишь дидактической целесообразностью для сольфеджио тематизма фрагментов из мессы си минор Баха, или концерта Моцарта, или сонаты Бетховена и др., а вовсе не критериями художественного вкуса учащихся (или педагога). Но если эти примеры заимствованы из такой музыки, то в конце обучения преподаватель может быть награжден «по-царски»: «Именно на уроках сольфеджио мы еще больше узнали и полюбили музыку», — сказала автору этой работы одна его выпускница.

На начальном этапе обучения должна преобладать инструктивная литература, так как в произведениях больших композиторов (именно на их произведениях можно воспитывать вкус) очень трудно найти примеры с регулярно повторяющимися оборотами, изучаемыми в данный момент учениками. Эпизодически промелькнувший оборот мало что даст для выработ-

ки навыков. Хочется провести аналогию с задачами по гармонии, в которых единожды встречается изучаемый гармонический оборот, — все остальные такты для приобретения навыков данного соединения не нужны, поэтому намного убедительнее дать короткие упражнения с использованием изучаемого соединения. Это начальный этап. Освоив изучаемый прием, можно приступить к задачам, а в сольфеджио к примерам из классики.

Естественно, что педагоги сольфеджио — авторы инструктивной литературы, авторы различных сборников (как современных, так и созданных в прошлом) не претендуют на то, чтобы их музыкальные диктанты, например, оценивались по наивысшим художественным меркам. Этого и не требуется. Если после диктантов Ладухина, Алексеева и Блюма и других авторов учащиеся легко справятся с любым примером из музыки Баха, Моцарта, Шопена, Римского-Корсакова, а также Скрябина, Прокофьева, Шостаковича, Шёнберга и других композиторов, значит обучение было правильным.

Оценивая материал для сольфеджирования и диктантов с точки зрения методики, необходимо понимать не абстрактную «музыкальность» примеров, а логичность, естественность, пластичность голосоведения, что является одной из обязательных возможностей (особенно важной на начальном этапе обучения); такой материал легче воспринимается и быстрее запоминается (*пример 1*)¹. Другой обязательной возможностью является использование в образцах голосоведения алогичного (редко встречающегося, непривычного). Без мастерского владения таким материалом не может быть настоящего профессионального слуха (*пример 2*).

На материале из творчества даже максимально возможного количества композиторов научить так же убедительно, как на примерах инструктивной литературы, насколько нам известно, невозможно. (Был произведен опыт воспитания, формирования музыкантов на материале из произведений только одного композитора — И. С. Баха. Но это начинание не прижилось.)

Слуховые навыки лишь тогда становятся аппаратом ученика, когда музыкальная информация не только хорошо знакома и понятна ему, но в результате необходимого качества и количества тренировок эта информация становится его «разговорным языком»; речь идет об абсолютно свободном, совершенном владении материалом. Во многом процесс усвоения тематики курса сольфеджио идентичен процессу приобретения инструментальных навыков (пианистов, скрипачей и т. д.), а также процессу выработки навыков специалистов разных профессий (балерина, гимнаст, чертежник, слесарь-лекальщик и др.), то

¹ Так по всей работе делаются ссылки на нотные примеры, помещенные в конце книги.

щими сочетаниями. Естественно, если бы каждое имя было при чтении произнесено вслух, то они были бы освоены, и этот ученик смог бы их вспомнить и произнести. В музыкальной практике восприятие одними глазами часто встречается на уроках гармонии, когда «корректность» звучания определяется (безошибочно) учащимися стандартными формулами — T_6 — II_6 — D_7 — VI (удвоена терция) и т. д. Формулами, «не озвученными» регулярной практикой (игрой на фортепиано и слушанием). А только такая практика, вырабатывающая условные рефлексы, приводит к мастерству, высокой квалификации, культуре. Иначе обучение становится профанацией.

Во время изучения иностранного языка необходим длительный процесс общения — тренировок, слушания и произнесения новых для учащихся элементов — букв. Происходит процесс освоения новых механизмов артикуляции. После медленных, неуверенных повторов — слушания (восприятия) и произнесения новых звучаний — к рефлексивному, автоматическому мастерскому владению ими.

Это отмечается и профессионалами-вокалистами. Так, в статье «Воспитание вокалистов в классе сольфеджио» педагог Ленинградской консерватории Л. М. Масленкова ссылается на утверждение Н. М. Малышевой: «Постановка голоса, то есть приспособление его для профессионального пения, — это процесс одновременного и взаимосвязанного воспитания слуховых и мышечных навыков поющего» («Вопросы методики воспитания слуха». Л., 1967, с. 44).

На кафедре психологии МГУ рядом экспериментов выяснилась связь восприятия внешнего мира с рефлексорными факторами. Сотрудники этой кафедры изучали взаимодействие слухового восприятия с одновременным функционированием голосовых связок (подсознательным). Несмотря на разные степени такой связи между слуховым восприятием и подсознательным функционированием голосовых связок — это явление бесспорно. Фактические результаты, полученные в ходе различных экспериментов сотрудников кафедры психологии МГУ, можно подтвердить многими примерами из опыта музыкальной практики. Так, учащийся не может определить сыгранный на фортепиано интервал, а после пропевания звуков интервала безошибочно его называет. Хоровики знакомы с удивительным на первый взгляд явлением: после того, как дирижер разучивал неудобное по тесситуре (очень высокое) место в какой-либо партии (например, сопрано), у остальных участников хора, отдыхающих в это время, начинают побаливать связки, будто они сами только что пели это трудное место. У музыкантов-инструменталистов такое же значение имеет моторика рук: виолончелисты «вибрируют» рукой в воздухе на воображаемом инструменте, отыскивая нужное звучание; баянисты, аккордеонисты, записывая на слух аккомпанемент, также манипуляциями ле-

вой руки в воздухе на воображаемых кнопках инструмента помогают себе воспроизвести, представить необходимое звучание; некоторые ученики-пианисты на уроках сольфеджио «пробегают» по столу пальцами как по клавиатуре фортепиано во время записи трудного места в диктанте. (А разве не подсознательное проявление моторики — пение некоторых инструменталистов, Глена Гульда, например, одновременно с игрой во время концертных выступлений?) Учащиеся-пианисты с недостаточно развитым слухом, но большой практикой подбирания на рояле знакомой музыки часто увереннее играют мелодию диктанта, чем записывают ее. Правая рука обгоняет сознание, моторика руки находится на более высоком уровне, чем моторика голосовых связок; естественно, что левой рукой такие «слушачи» воспроизводят мелодию намного менее уверенно, чем правой; мышечное ощущение «клавиатурной интервалики» можно нарушить не только попыткой играть левой «нерабочей» в мелодическом смысле рукой, но и играя правой мелодию в октаву или одним пальцем.

Общеизвестно, что плохо слышащий инструменталист, сбившись в трудном месте исполняемого произведения, не может «подхватить» и играть дальше, он должен начать «от печки», то есть с такого места, откуда ему удобнее «включить» моторику рук — начало пассажа, начало фразы (именно так, как он предварительно разучивал).

Процесс усвоения материала сольфеджио аналогичен и процессу усвоения материала разговорного при изучении иностранного языка. Вначале выучиваются отдельные буквы и их звучание (аналогично ноты и звуки) небольшими доступными дозами, затем осваивается процесс соединения (суммирования) букв в слоги и слова. На первых порах учащийся, читая длинное слово, забывает первые буквы и слоги этого слова и ему приходится начинать читать сначала, подчеркнуто четко (артикуляция!) произнося первые буквы, чтобы их запомнить. Позднее, приобретая достаточные навыки, он знает и помнит, как звучат не только отдельные буквы и слоги, но и целые слова, и ему уже не нужно произносить вслух, чтобы их понять и запомнить. Совершенно так же осваивается материал сольфеджио: вначале отдельными элементарными единицами: ступени лада — последовательно по одному звуку мелодии, отдельные интервалы, аккорды, кратчайшие ритмические фигуры и т. д. с обязательным фиксированием их звучания голосовыми связками (моторикой).

Позднее появляется мастерство восприятия объединенных в блоки элементарных ячеек (величина блока, воспринимаемого с такой же уверенностью, как раньше воспринимались элементарные ячейки, прямо пропорциональна мастерству учащегося на определенном этапе его обучения), причем на заключительном этапе материал воспринимается без заметного учас-

тия голосовых связок, с помощью внутреннего слуха. (Одна из учащихся автора на первом курсе училища хуже, чем обычно, писала диктанты во время болезни горла, хотя никогда не пела во время диктовки вслух. Голосовые связки функционировали подсознательно. На старших курсах училища болезнь не мешала ей при записи диктантов — выработался профессиональный внутренний слух.)

Опыт преподавания сольфеджио убеждает в том, что усвоение материала лишь тогда бывает надежным и уверенным, когда в этом участвуют моторно-двигательные процессы голосовых связок и артикуляционных мышц — то есть пение (конечно, параллельно со слуховым анализом).

О вокальном навыке звукорисунковой ориентировки

Опытные вокалисты-профессионалы, не обладающие активным абсолютным слухом, способны спеть (найти голосом) необходимый звук. Это навык вокально-мышечного ощущения позиций звуков — точное регистровое ориентирование; произошло возникновение обратной связи — через мышечное ощущение (многолетняя практика) к звуку. Каждый педагог сольфеджио может использовать эту способность в своей практике. Учащиеся в течение нескольких месяцев ежедневно поют без поддержки инструмента какой-либо звук (ученики автора поют «нижнее» до), проверяя его с помощью инструмента и исправляя звучание в случае ошибки. (Естественно, что вначале они, лучше сказать, не поют, а пытаются найти голосом заданный звук.) В день всего три-четыре попытки — утром на «непроснувшиеся» голосовые связки, днем и вечером на «бодрствующие» связки — приводят к тому, что к концу первого семестра вырабатывается уверенный навык пения оттренированного звука. Этот навык никакого отношения к абсолютному слуху не имеет: вырабатывается лишь вокально-мышечное ощущение звука по напряженности связок. Знание этого явления делает понятным рекомендуемое педагогами сольфеджио прошлых лет долгое «засиживание» в начале обучения в одной тональности (в Московском хоровом училище, например, это многолетняя традиция).

По убеждению автора, тональная «чехарда» недопустима — и не только в музыкальной школе, но и на первом курсе училища: она препятствует приобретению чрезвычайно ценного качества — вокально-позиционного ощущения высотности, то есть мышечно-моторных двигательных навыков, связанных с освоением каждого нового строя.

Успехи воспитания профессионального слуха в Московском хоровом училище в большой мере обусловлены именно тем, что главным принципом развития слуха является моторно-двигательный — через регулярное ежедневное многолетнее пение.

Эта традиция восходит еще к синодальному училищу. Известно, что в прошлом устраивались конкурсы по сольфеджио между «синодалами» и консерваторскими студентами, в которых «синодалы» уверенно побеждали; они были способны в качестве диктантов записывать пяти-шестиголосные фуги и ансамбли различных композиторов.

Понимание педагогом особой важности мышечно-двигательного вокального фактора в приобретении сольфеджийных навыков имеет решающее значение при воспитании профессионального слуха музыканта.

Способ звукоизвлечения при сольфеджировании

В различных методических пособиях, в предисловиях к сборникам сольфеджио даются такие рекомендации: «петь надо тихим, мягким и ясным голосом», или «петь надо красивым звуком», или «негромко, но приятно». Однако известно, что поющий и говорящий не знает, как звучит его голос; кроме того, нельзя сделать красивым голос, если он от природы не является таковым. Педагог сольфеджио, видимо, должен просить учеников петь не «приятно», а естественно.

Некоторые методисты настаивают на том, чтобы педагоги сольфеджио сами владели искусством вокала и методикой его преподавания. Это несерьезно: искусство вокала одно из самых сложных в музыке и рекомендовать теоретикам окончить еще один факультет — вокальный (а как же иначе овладеть необходимым мастерством?) для большинства неосуществимо (хотя бы из-за отсутствия «красивого звука» их голоса). А главное, в этом нет никакой необходимости. Манера пения на уроках сольфеджио должна отличаться от классической вокальной манеры — необычайно сложной техникой.

Л. М. Масленкова в упоминавшейся уже статье («Воспитание вокалистов в классе сольфеджио») подчеркивает такие важные моменты: «нельзя на уроках сольфеджио петь полным голосом — это быстро утомляет связки и мешает координации слуха с голосом...», «петь надо в высокой позиции» (с. 48). Педагог Института им. Гнесиных В. А. Серединская употребляла выражение: «петь надо в трубочку». По мнению автора, пение на уроках сольфеджио должно быть по манере близким к разговорной речи, звук ощущается близко к губам. Педагог следит за тем, чтобы его ученики не пели горловым звуком, не пели в нос, не хрипели и т. д. Пение же в высокой позиции доступно лишь учащимся-вокалистам, такое пение намного сложнее в интонационном отношении. Когда В. А. Серединскую после конкурса вокалистов упрекнули (как педагога сольфеджио) за погрешности интонации ее учеников, она ответила: «На уроках

сольфеджио мои ученики поют чисто, правда сольфеджийным способом звукоизвлечения: научить петь чисто вокальным классическим способом — это не в моей компетенции. Обращайтесь, пожалуйста, к педагогам-вокалистам!»

С первых уроков учащиеся должны привыкать к естественному дыханию во время пения. Они должны знать, что чрезмерно большое, как и недостаточное, дыхание ведет к фальши. Особое внимание при пении необходимо уделять дикции и артикуляции, от чего во многом зависит качество интонации. Четкая дикция и энергичная артикуляция являются тем самым моторно-двигательным фактором, который помогает наиболее эффективно усваивать материал курса сольфеджио. Педагог сольфеджио на первых уроках может помогать учащимся такими замечаниями: «четче!», «крепкие губы» и т. д.

На начальном этапе обучения сольфеджио имеет смысл петь *marcato*, *non legato*, с паузой между звуками в любом упражнении (пример 3). Это положение мотивировано следующими соображениями: пауза помогает атаке каждого следующего звука, пауза помогает избежать фальши — глиссандирования между двумя соседними звуками. (Так, на первых уроках хроматическая гамма часто звучит не последовательно из 13 точек — звуков, а сплошной «линией» с заполнением между соседними звуками — «въездом» в последующий. Эту фальшь на начальных уроках «провоцирует» именно пение *legato*). Написанную четвертями мелодию следует петь восьмыми с восьмыми паузами между соседними звуками. Цель — скорейшая выработка чистой интонации — оправдывает временное средство. Такая форма пения продолжается несколько месяцев, после чего в ней нет необходимости — учащиеся уже готовы петь чисто *legato*.

Понятно, что при пении номеров из сборников сольфеджио и примеров из творчества различных композиторов фразировка должна быть осмысленной, динамика естественно выразительной, естественно музыкальной с преобладанием *p*, *mp*, *mezzo voce*.

В начале обучения вокальная цель сольфеджийных тренировок — овладение искусством интонирования нетемперированным «инструментом» — голосом, искусством пения пониженных и повышенных ступеней лада, то есть высокой III и высокой VII ступеней мажора, низкой III и низкой VI ступеней минора и т. д.; искусством держать, сохранять строй в упражнениях любой величины.

Начало работы над координацией голоса со слухом

Важнейшим этапом обучения является приобретение навыка координации звуковых впечатлений с их вокальным воспроизведением. Если нет уверенной, безошибоч-

точной координации слуха и пения, то весь процесс обучения контингента учащихся с относительным слухом (да и многих «абсолютников») не будет результативным. Встречаются учащиеся не способные правильно и быстро пропеть отдельные звуки или звуки интервалов и аккордов, сыгранных на фортепиано (как в удобном для пения регистре, так и в неудобных — третьей, большой октавах). Не сразу получаются при пении обращения уменьшенного трезвучия, большие септаккорды и т. д. Приобретение навыка точного и быстрого фиксирования голосом слуховых восприятий связано с постоянной (ежедневной) практикой пропевания посильных для учеников звучаний постепенного освоения новых трудностей. Превосходной формой тренировки вокально-слуховой координации (исключительно полезной во многих отношениях) является пропевание мелодий, пассажей во время разучивания инструментального репертуара (фортепианного, скрипичного и т. д.), пропевания с названием нот.

Навыки координации приобретаются в следующих упражнениях: пение отдельных звуков, интервалов и различных аккордов, а также сложных сочетаний типа: *до-диез—ре—соль-диез, ре—фа-диез—соль* и т. д., и более многозвучных комплексов, звучащих как в удобной для пения тесситуре, так и недоступной (что поется, разумеется, в первой или малой октавах). Интервалы и аккорды, звучащие на фортепиано, вначале многим учащимся легче петь сверху вниз. Ни в коем случае не нужно заставлять их петь обязательно снизу вверх. Навык пения интервалов и аккордов снизу вверх появляется позднее. Этот навык опирается на предыдущую практику пения аккордов сверху вниз, а так как такой способ проще, то им можно быстрее освоить необходимую координацию.

Не научившись голосом воспроизводить звучащую музыкальную информацию (подготовительный этап), нельзя приступать к основным тренировочным упражнениям курса сольфеджио.

Процесс ассимиляции сольфеджийного материала многоплановый: от простейшего созерцательного неосознанного восприятия до абсолютно полного моментального фиксирования слуховых впечатлений (со всеми промежуточными стадиями).

Этот процесс сопровождается постоянной ежедневной (многолетней) вокальной тренировкой (параллельно со слуховым анализом), причем на заключительном этапе воспитания профессионального слуха, повторяю, в вокальном контроле нет необходимости. Это становится функцией внутреннего слуха. *Пение на уроках сольфеджио является средством, а не целью; одним из главных, решающих в большинстве случаев средств воспитания профессионального слуха.*

Полная схема воспитания слуха представляется следующим образом: от созерцательного, неосознанного, без пропевания

восприятия музыки через вокальный (моторно-двигательный) цикл к созерцательному, осознанному без пропевания восприятию музыкальной информации с помощью внутреннего слуха.

ГЛАВА 4

О системе воспитания профессионального слуха

Педагогическая практика накопила огромный опыт воспитания слуха на уроках сольфеджио (в первую очередь хочется отметить систему Московского хорового училища, с которой автор достаточно полно знаком). Среди педагогов сольфеджио многие владеют искусством воспитания профессионального слуха музыканта, но каждый это делает своими методами, со своим лимитом времени. Наверняка, если использовать упражнения разных педагогов, добивающихся наиболее убедительных результатов, можно создать эффективную систему воспитания слуха (отдельные методы могут быть специфическими, индивидуальными у конкретного педагога, но большинство приемов будет общим достоянием). Поэтому совершенно необходима популяризация и оценка различного опыта.

Создание единой цельной системы даст возможность педагогам воспитывать профессиональный слух высокого уровня у каждого учащегося, решившего стать музыкантом. Автор убежден, что освоение сольфеджийной техники необходимого профессионального уровня доступно абсолютно всем, поскольку сольфеджио — дисциплина принципиально техническая и в отличие от музыкально-исполнительских не нуждается в каких-либо специфических способностях.

Профессиональный слух музыканта закладывается и формируется в годы обучения в училище. Пяти лет обучения (одногодичный подготовительный курс плюс четыре года в училище), как показывает практика, вполне достаточно для выработки, приобретения необходимых слуховых навыков.

Подготовительные курсы представляются совершенно обязательными для большинства поступающих, так как навыки, полученные в музыкальной школе, обычно не удовлетворяют требованиям училища. В школе необходимого для училища уровня могут достигнуть только очень одаренные дети: одно занятие в неделю по сольфеджио без возможности регулярной практики домашнего слухового анализа не способствует выработке необходимых навыков.

Академическое сольфеджио имеет целью формирование слуховых навыков, которые должны помогать учащимся в занятиях по специальности (и в дальнейшем — в работе). Слух учащихся развивается, воспитывается не только на уроках сольфеджио, но и на других занятиях — гармонии, музыкальной литературы, хора и, конечно, специальности. Причем в классах по специальности отчетливо наблюдается дифференцированное развитие слуха: интонационный слух скрипачей, гармонический слух баянистов, аккордеонистов, гитаристов и т. д. Ряд методических вопросов является «внутренним» делом классов по специальности. Например, работа над интонацией у певцов, гобоистов, скрипачей и т. д. связана с профессиональной технологией звукоизвлечения. Следовательно, эти навыки воспитываются параллельно в классах сольфеджио и специальности. К сожалению, методике воспитания слуха на уроках сольфеджио в зависимости от специальности уделяется мало внимания: теоретики, дирижеры, скрипачи, вокалисты и другие дифференцированы лишь различным количеством учебного времени и различными трудностями диктантов и примеров для сольфеджирования.

Сольфеджийные навыки часто воспитываются в условиях, отличающихся от тех, с которыми учащиеся имеют дело в классах по специальности (а в дальнейшем — на работе). Отсутствие тембров, ансамблевого звучания, нетемперированных инструментов превращают часто сольфеджио в «искусство для искусства».

Такое положение объясняется тем, что первоначально учебная дисциплина «сольфеджио» возникла в результате практической необходимости только для вокалистов (хористы не могли справляться без специальных упражнений со своими партиями в мессах, кантатах и т. д.), а позднее, когда сольфеджио стало обязательной учебной дисциплиной для инструменталистов, методы, выработанные для воспитания слуха вокалистов, перекочевали в учебные классы других специальностей. Сейчас, когда появились богатые возможности для воспитания слуха музыкантов различных специальностей, с таким положением мириться невозможно.

В системе развития профессионального слуха важнейшим условием является «тренировочная кухня» — наличие всеобъемлющего арсенала действенных упражнений, воспитывающих все «границы» слуха! Действенность, эффективность упражнений зависят, как уже подчеркивалось, от следующих факторов:

- 1) доступность материала на каждом этапе обучения для любого учащегося группы;
- 2) последовательность, преемственность используемого в упражнениях тематизма;
- 3) точное соблюдение временного регламента каждого упражнения.

В своей методике автор придерживается этой принципиальной установки.

Воспитание слуха на уроках сольфеджио предлагается осуществлять по следующим темам:

метроритм;
поступенное движение по секундам (ладовое и внеладовое);

интервалы вне лада и в ладу — как самостоятельная форма двухголосия (без слуховой дифференциации нижнего голоса, определяя его логически с помощью интервала);

аккорды вне лада (фонические);
лад: 1) специфические ладовые упражнения; 2) суммирующие ладовые упражнения (сольфеджирование, диктанты и т. д.);

ладово-интервальный комплекс (процессы переменных тонок, тоникальность различных ступеней тональности; модуляции);

многоголосная музыка;
гармонический слух (аккордовые последовательности в ладу, модуляции);
комплексные навыки: 1) музыкальная память; 2) внутренний слух.

На первом году обучения эти темы реализуются в следующих упражнениях (автор считает необходимым строго придерживаться указанного порядка их расположения на уроке).

1. Метроритмические: пульсация, размер, ритм.

2. Пение гамм (виды минора, мажора, лады народной музыки, целотонная гамма, гамма Римского-Корсакова, комбинации из ладов, хроматическая гамма, секвенции из секунд, произвольное движение по секундам).

3. Слушание гамм.

4. Пение интервалов.

5. Слушание интервалов.

6. Пение аккордов.

7. Слушание аккордов. Гармонизация знакомых мелодий.

8. Упражнения в ладу:

а) определение тональностей по верхнему звуку обращений доминантсептаккорда, доминанты с секстой, нонаккорда;

б) то же по нижнему звуку.

9. Специфические ладовые упражнения (без ритма):

а) повторение голосом с названием нот звуков, сыгранных педагогом на фортепиано;

б) пение за указкой педагога по «немой» клавиатуре.

10. Узнавание известных мелодий, показанных педагогом указкой по «немой» клавиатуре (развитие внутреннего слуха).

11. Пение знакомых мелодий нотами.

12. Короткие диктанты (устные — на память).

13. Диктант.

14. Проверка выполнения домашнего задания (в конце урока; отрицательные эмоции в случае низкой оценки уже не мешают классной работе).

Как показывает практика, предлагаемый порядок упражнений на уроке целесообразен.

Начало занятий с ритмических упражнений мотивируется во-первых необходимостью первоочередного их освоения (для сольфеджирования и диктантов); во-вторых, тем, что они — одни из самых простых; другие более сложные упражнения естественнее давать позднее, когда учащиеся «разогреются» и будут готовы к уверенному их выполнению.

Следующие упражнения — последовательное движение — наиболее просты в вокально-техническом отношении. Закрепление необходимых вокальных навыков сопровождается здесь работой над ладовыми навыками (виды минора и мажора, лады народной музыки и др.).

Пение гамм является начальным этапом также и для развития интервальных навыков, вырабатываемых при пении скачков в упражнениях с органичным пунктом (пример 4). Интервал — следующая после отдельных звуков смысловая единица, и это делает его легко усваиваемым элементом музыкальной речи.

То же относится к аккордам, которые изучаются после интервалов и на основе навыков, приобретенных во время работы над интервалами.

Работа в ладу — это стержень всей работы по воспитанию профессионального слуха музыканта. Эта работа начинается в середине урока, когда учащиеся уже находятся в достаточной рабочей форме и готовы справиться с суммирующими упражнениями — сольфеджированием и диктантами (суммирование различных навыков: ритмики, интонации, ладового слуха, интервального, гармонического и т. д.).

Метроритмические упражнения

Пульсация. Определение размера. Ритм

Основные навыки, вырабатываемые метроритмическими упражнениями:

1) умение определять пульсирующую долю — метрическую единицу музыки, ее «шаг»;

2) определение размера;

3) знание всевозможных ритмических фигур (пример 5), а также их комбинаций, сочетаний; побочной задачей является работа над темпом и агогикой — эти навыки приобретаются в классах по специальности (инструментальных, дирижирования, вокала).

Упражнение 1

Педагог играет на фортепиано отрывки из произведений (и импровизирует) с очевидной метрической организацией (марш, вальс и т. д.), причем звуки мелодии и аккорды аккомпанемента совпадают с пульсирующей долей (пример 6). В это время учащиеся кистью левой руки (всегда левой: правая должна быть свободна для записи) прикасаются к поверхности стола на каждую счетную долю.

Упражнение 2

Педагог играет одноголосную мелодию с очевидной метрической организацией (вальс, марш), причем первые звуки совпадают с метрической долей (пример 7). Учащиеся определяют размер, фиксируя пульсирующую долю.

Упражнение 3

Фактура аккомпанемента «демонстрирует» размер (пример 8). Учащиеся определяют его.

Упражнение 4

Педагог играет мелодию, не совпадающую с аккордами аккомпанемента (пульсирующими долями). Задание то же, что и в первом упражнении: определить пульсирующую долю и фиксировать ее левой рукой (пример 9).

Упражнение 5

Темой является одноголосная мелодия с «завуалированным» размером (пример 10). Определить размер.

Упражнение 6

Примеры со смешанными размерами (хоры «Разгулялися, разливалися» из «Ивана Сусанина» М. Глинки; «Я завью, завью венюк» из «Мазепы» П. Чайковского; «С крепкий дуб тебе повырасти» из «Сказки о царе Салтане» Н. Римского-Корсакова; II часть симфонии № 6 П. Чайковского и т. д.). Анализировать с помощью педагога.

Упражнение 7

Работа над переменными размерами (русские песни и др.; пример 11). Задание то же, что в предыдущем упражнении.

Изучение различных ритмических фигур

Учащиеся ежедневно в течение 3—

4 минут изучают несколько новых ритмических фигур двумя способами.

1-й способ

Равномерным прикосновением кисти левой руки к поверхности стола учащийся фиксирует счетные единицы — четверти — и одновременно воспроизводит голосом каждую длительность изучаемой ритмической фигуры на слог «та».

Четыре шестнадцатые удобнее произносить: «та-ра-та-та».

В начале изучения квинтолей, секстолей и т. д. их удобнее всего произносить, называя ноты от до: квинтоль — до ре ми фа соль; сектоль — до ре ми фа соль ля и т. д. (пример 12).

2-й способ

Запись ритмических диктантов на гамме до мажор; вначале без размера (пример 13). После записи каждого диктанта его необходимо пропеть и проиграть на фортепиано.

Ритмические фигуры, впервые встречающиеся в номерах из сборников сольфеджио и диктантах, должны быть предварительно изучены в самостоятельных ритмических упражнениях.

Метроритмическое воспитание — довольно «быстрый раздел» сольфеджио. При ежедневных трехминутных тренировках учащиеся в течение первого семестра овладевают искусством метроритма достаточно уверенно. Умение координировать эти навыки с другими (ладовыми, например) является следующим этапом работы над метроритмом.

Некоторые методические замечания

1. О дирижировании во время сольфеджирования и записи диктантов.

Методисты дают разнообразные рекомендации по этому поводу. Большинство считает, что с первых же дней занятий при пении учащимися мелодий и упражнений необходимо ввести дирижирование. А. Л. Островский рекомендует «объяснить учащимся, что сопровождающие сольфеджирование взмахи руки... отнюдь не представляют собой действительного дирижирования, то есть системы жестов для руководства ансамблем... Эти схемы (дирижерские. — Б. У.) обычно вполне согласуются с произведениями, в которых мелодическое движение состоит в основном из звуков, совпадающих по длительности с долями размера, но стоит предложить неопытному учащемуся простой песенный пример, в котором доля внутренне живет ритмически многообразно, как неизбежно обнаруживаются затруднения. Эти затруднения заключаются в том, что учащийся в движении рук не находит никаких вспомогательных моментов-импульсов к исполнению звуков, ритмически заполняющих долю такта; наступает заминка: рука, главной целью (даже единственной) которой представлялось установление и контролирование темпа, начинает задерживаться и иной раз выводит в воздухе рисунки, совсем не похожие на схему и не совпадающие с долями, иначе говоря — рука из помощника вдруг становится помехой» («Очерки по методике теории музыки и сольфеджио». Л., 1954, с. 227).

Другие методисты считают правильным сольфеджирование и запись диктантов без дирижирования, лишь с механическим фиксированием — отстукиванием долей.

Автор убежден, что дирижирование (то есть управление «самим собой», показ себе рукой темпа, размера, а также управление рукой своими эмоциями — «выразительно») во время сольфеджирования нерациональное, более того, отвлекающее занятие, создающее дополнительную трудность во время рабо-

ты — необходимость координации с дирижирующей рукой (особенно в таких размерах, как $\frac{6}{8}$, $\frac{9}{8}$ и т. д.). Дирижирование на уроках сольфеджио — один из непостижимых предрассудков методики, анахронизм, от которого многие педагоги давно отказались.

2. Об определении размера в диктантах.

Существующая традиция определения размера диктанта до начала фиксации текста представляется нецелесообразной. Практичнее это сделать заключительным этапом работы после того, как написана мелодия с ритмом, что значительно облегчает определение трудных размеров. При этом иногда возникает необходимость корректирования группировки (в связи с расстановкой тактовых черт). Рациональность рекомендуемого порядка работы особенно убедительно обнаруживается в диктантах, сложных в метрическом отношении (к тому же не тратится зря время при первых проигрываниях диктанта для определения размера). Лишь достаточно очевидные в метрическом отношении диктанты оформляются, естественно, сразу с размером.

3. О темпе проигрывания диктанта.

Существует мнение, что диктанты необходимо играть на разных уроках в разных темпах, чтобы ученики не привыкли к постоянной протяженности счетной доли. С этим можно согласиться, говоря о старших курсах. На первом же курсе диктовать нужно на всех уроках в одном и том же темпе, чтобы учащиеся привыкли к счетной доле своего педагога (а не гадали бы каждый раз: что это — восьмая или четверть).

Постоянный темп — это временная мера, применяемая только на первом курсе. Необходимость знакомой постоянной протяженности счетной доли на первом этапе обучения особенно остро ощущается, когда приходится заменять в параллельной группе заболевшего коллегу; учащиеся не сразу, с трудом привыкают к счетной единице нового для них педагога. При записи диктанта возникает новая трудность, не вызванная необходимостью. Условность счетных долей хорошо известна: четверти или шестнадцатые XVIII века не соответствуют аналогичным длительностям XIX. И ничего предосудительного не будет, если у педагога на первом курсе будет своя «фирменная» четверть, протяженность которой хорошо известна ученикам.

Работа над ладом в поступенном движении

Методические замечания

Поступенное движение — наиболее удобное и простое вокальное упражнение, поэтому работу над интонацией лучше всего начинать с пения гамм и их отрезков

(например, тетрахордов). Этот этап работы необычайно ответственный: закладывается интонационный фундамент, закрепляется слышание и осознание ладовых закономерностей и особенностей, и на основе ладовых навыков приобретает мастерство интонирования и слышания произвольного в ладовом отношении поступенного движения, движения по различным секундам (до—ре-бемоль—ми—фа-диез—соль—ля-бемоль—си-бемоль—до, или до—ре-бемоль—ми-бемоль—фа-бемоль—соль-бемоль—ля-бемоль—си-бемоль—до-бемоль—ре-бемоль и т. д.).

Интонирование и слышание различных секунд — один из самых трудных разделов курса сольфеджио. Трудность точного пения и восприятия секунд заключается в минимальном соотношении степени напряженности (высотности) между двумя соседними звуками, что делает секунды менее «рельефными», трудно узнаваемыми по сравнению с другими более широкими интервалами.

С первых уроков педагог должен приучить учащихся к максимально тщательной интонации в этих упражнениях. Учащиеся должны научиться «растягивать» большую секунду до необходимой величины. Педагог во время пения учащимися секунд в гаммообразном движении подключает еще один «раздражитель» — зрительный: движением руки помогает спеть большую секунду достаточно широко, малую секунду помогает «сузить». Понимание важности точного интонирования на начальном этапе обучения заставляет педагога не оставлять без внимания ни одну интонационную шероховатость учащихся. Педагог должен четко различать причину интонационных погрешностей: небрежность, невнимательность, несобранность или отсутствие (пока) достаточных навыков. До чистой интонации в пении гамм (особенно хроматической) учащиеся должны дорасти, для этого нужно время — не одна неделя.

Слушание секунд в поступенном движении привычных ладов (мажора, минора) чаще всего бывает инерционным: воспринимаются знакомые звуковые «ладовые формулы»; и лишь хроматические изменения отдельных ступеней переключают сознание на определение причины нарушения привычной звуковой формулы (понижение VI ступени в мажоре или повышение VI ступени в миноре и т. д.), то есть определение «незаконных» в данном месте мажора или минора большой, малой или увеличенной секунд.

В музыкальной практике часто встречаются противоположные случаи, когда хроматизмы появляются незаметно для учащихся при предварительной диатонической модуляции (пример 14). Поэтому примеры для диктантов должны подбираться педагогом очень осмотрительно и продуманно, так, чтобы учащиеся не смогли «попасться» на такие завуалированные хроматизмы. Речь идет о раннем этапе развития слуха — работе в одной тональности (без переменных тонок и отклонений, которые мо-

гут быть без хроматизмов). Если по невнимательности педагога учащимся придется работать на этом этапе формирования ладового слуха с таким, например, материалом, как «Светит месяц» или «Во саду ли в огороде», то будет нарушена смысловая целенаправленность воспитания слуха — развитие ладовых навыков (однотональных). При переходе из начальной тональности, чего учащиеся на этом этапе обучения еще не умеют определять или делают это очень неуверенно, «неокрепший» слух теряет ладовые ориентиры и тренировка становится беспредметной, бессмысленной.

Без навыков определения различных секунд дальнейшее развитие слуха немислимо: учащиеся не смогут ориентироваться во всевозможных ладах, а также в модуляциях, определение которых во многих случаях связано с движением мелодии и нижнего голоса по различным секундам (пример 15).

Упражнения для формирования навыков пения и слышания секунд

(в первом семестре все от до)

1. Четыре вида мажора.
2. Четыре вида минора (пример 16).
3. Четыре вида мажора тетра хордами.
4. Четыре вида минора тетра хордами (пример 17).
5. Пять ладов народной музыки (лидийский, миксолидийский, дорийский, фригийский, локрийский).
6. Пять ладов народной музыки тетра хордами.
7. Целотонная гамма.
8. Гамма Римского-Корсакова (два варианта; пример 18).
9. Последовательное чередование видов мажора, минора, ладов народной музыки, гаммы Римского-Корсакова (пример 19).
10. «Гибриды» из ладов и различных мажорных и минорных гамм (пример 20).
11. Хроматическая гамма.
12. Пение всех предыдущих упражнений:
 - а) с нижним органным пунктом;
 - б) с верхним органным пунктом;
 - в) чередуя верхний и нижний органные пункты (пример 21).
13. Секундовые «абракадабры» — искусственные лады (пример 22).
14. Секундовые секвенции (пример 23).
15. «Импровизация» — пение последовательности больших и малых секунд (вне лада; пример 24).

Примечание. При пении все ключевые и случайные знаки называются.

Упражнения по слуховому анализу

В классе педагог играет упражнения на фортепиано, учащиеся поют с названием нот, называя и знаки альтерации.

Дома упражнения звучат на магнитофоне, учащиеся проверяют правильность услышанного на фортепиано, одновременно пропевая звуки с названием нот (пример 25).

Пение и слушание всех этих упражнений начинается, естественно, в доступном учащимся темпе, постепенно в течение первого года обучения темп доводится до предельно возможного.

Подготовительные упражнения к освоению художественных примеров (контекстуальные условия)

1. Лады с ритмом (пример 26).
2. Слушание ладов в нижнем голосе гармонических последовательностей (пример 27).
3. Слушание мелодизированных ладов (пример 28).
4. Пение хроматической гаммы двухголосно (пример 29).
5. Различные лады с пропуском звуков (пример 30).

Внеладовые упражнения с секундами (переключение из одной тональности в другую)

1. Верхний голос последовательности обращений D_7 , D_7^6 и D_9 движется по разным секундам. Учащиеся определяют звуки и тональности (пример 31).

2. То же, но темой упражнения является нижний голос (пример 32).

Последнее упражнение появляется во втором семестре и продолжается до окончания училища.

Гармонические и мелодические интервалы вне лада

Методические замечания

Интервалы в ладу воспринимаются комплексно, то есть как сочетание ступеней лада (гармонической функцией) и самостоятельной фонической единицей. Эта двузначность складывается из неравноценных компонентов. В ладу фоническое восприятие интервала становится вторичным фактором.

П. Вейс в брошюре «Вопросы методики воспитания слуха»

(Л., 1967) пишет: «В начальном обучении, точнее — при освоении мелодий, не выходящих за пределы привычного для данного лица лада, интервальный слух играет лишь второстепенную роль и может, как это ни странно звучит, даже отсутствовать» (статья «Абсолютная и относительная сольмизация», с. 74). Это не странно и хорошо известно всем педагогам-практикам. Однако в программе для детских музыкальных школ по сольфеджио (М., 1972) имеется рекомендация изучать интервалы на ступенях лада, то есть в условиях, когда интервалы приобретают новое качество — ладовую сопряженность. Интервалы в ладу обладают ярко выраженной мажорной или минорной окраской, не совпадающей с их, так сказать, «номиналом»: большая терция на III ступени минорного лада не воспринимается иногда учениками как мажорная, а малая терция на III ступени мажорного лада — как минорная¹. То же можно сказать о секстах на III и V ступенях мажорного и минорного ладов; а кварта на III ступени мажорного лада разве не приобретает минорную окраску, свойственную гармонии VI ступени? Кроме того, интервалы в ладу приобретают функциональное содержание — устойчивая тоническая кварта V ступени и неустойчивая доминантовая кварта на VII ступени. Смысловая многозначность элементов музыкальной выразительности общеизвестна. Существует ли более мажорное сочинение, чем «Шутка» И. С. Баха из сюиты № 2 для флейты с оркестром, звучащая в тональности си (!) минор?

Интервалы должны быть так изучены учащимися, чтобы после освоения они воспринимались самостоятельными элементами, не зависящими от влияющих на их восприятие сопровождающих факторов (например, ладовых).

П. Вейс в упомянутой брошюре справедливо указывает, что «интервальный слух совершенно необходим для освоения новых ладов, хроматизмов, любых видов модуляций (при перемене как «ладового наклона», так и тональности)». И добавим: современной, не опирающейся на традиционную мажорно-минорную систему, музыки, восприятие которой зиждется на комплексе навыков — ладовых и интервальных. На каждый ход (как и последовательность мелодических ходов) такой музыки хорошо тренированный ладовый слух легко находит известный стереотип из ладового и интервального «багажа».

Изучение интервалов возможно различными способами. (Думается, что такое многообразие способов и в данном случае свидетельствует о недостаточной разработанности методики.) Многие авторитетные методисты в своей педагогической практи-

¹ Это подтверждают часто встречающиеся ошибки в таких ситуациях: после терции «ре—фа» терцию «фа—ля» учащиеся нередко называют малой, потому что последовательность этих терций создает звучание минорного трезвучия.

ке и напечатанных трудах пропагандируют симультанный способ изучения интервалов. Этот способ заключается в последовательном заполнении интервала. Интервал *соль—до* определяется ходом *соль—ля—си—до*. Почему-то считается, что таким образом удается избежать нежелательной ладовой подчиненности (сопричастности) интервала. Но разве в приведенном примере, именно благодаря симультанному способу, кварта не разместилась на ступенях до мажора (или до минора)? Кроме того, бывали случаи, когда учащийся, например, заполнял кварту *соль—до* таким способом: *соль—соль—диез—ля—си—до*, считая это убедительным. А как следует заполнять тритон?

По убеждению автора, самым рациональным способом изучения интервалов (по скорости и прочности усвоения) является способ «знакомых мелодий». Изучая интервалы с помощью знакомых мелодий — трафаретов, учащийся каждый интервал представляет на определенных ступенях тональности, то есть в определенных конкретных ладовых условиях, но это временный этап (довольно короткий период) — всего несколько месяцев. Позднее после предлагаемого цикла тренировочной работы появляется новое качество слышания и пения интервалов: они осознаются учащимися самостоятельными звучащими элементами, не зависящими ни от ладовых, ни от любых других условий. Учащиеся уже способны воспроизводить и воспринимать интервалы в самых сложных из встречающихся на практике условиях (см. далее в разделе «Работа над интервалами», упражнения 5—11). Постепенно в сознании учащихся происходит отторжение «трафаретов» — знакомых мелодий от изучаемых с их помощью интервалов (часто на старших курсах учащиеся не могут вспомнить, с какой именно мелодией было связано освоение какого-либо из интервалов).

На каждый мелодический интервал (и вверх и вниз) учащиеся с помощью педагога подбирают знакомую мелодию, начинающуюся с изучаемого интервала (иногда интервал находится не в начале мелодии): малая септима вниз, например, отрабатывается с помощью детской песенки «В лесу родилась елочка» (начиная со слов: «...Зимой и летом стройная») или по первой части сонаты № 27 Бетховена и т. д. (пример 33).

Не все учащиеся способны быстро и правильно начать петь любую мелодию (необходимую для изучения очередного интервала) от произвольно взятого голосом звука. Для воспитания этого навыка рекомендуем заняться следующими подготовительными упражнениями:

1) пение первых звуков мелодии, начинающейся с тоники, с последующим переходом на произвольный звук, с которого эта же мелодия поется вновь — и так несколько раз;

2) то же, что и в первом упражнении, но мелодия начина-

ется с доминантового звука (Гимн Советского Союза; «Марш энтузиастов» И. Дунаевского и т. д.);

3) то же, но мелодия начинается с разных ступеней тональности: II («Вдоль по улице метелица метет»), IV («Жили у бабуси...»), VI («Вот и стали мы на год взрослей» — песня Фрадкина из кинофильма «Прощайте, голуби») и т. д.;

4) то же, но мелодии начинаются с хроматических ступеней тональности — вальс И. Штрауса, мазурка Г. Венявского, песня Лепина «Пять минут» из кинофильма «Карнавальная ночь», «Московские окна» — песня Т. Хренникова (пример 34) и т. д. Если учащиеся не могут самостоятельно подобрать необходимые для работы примеры, они должны выучить наизусть (самое начало) примеры, предложенные педагогом;

5) начав петь знакомую мелодию, на одном из ее звуков перестроиться в новую тональность и начать петь эту же (или другую) мелодию (пример 35).

Все эти подготовительные упражнения укрепляют ощущение лада и навык быстрой перестройки в новую тональность.

Работа над интервалами

Пение интервалов

Упражнение 1

В течение недели (или двух, если какой-либо интервал в течение одной недели не доведен до необходимой кондиции) ежедневно пропеваются (в первом семестре — вверх, во втором — вниз) по 40—50 одинаковых интервалов с помощью знакомых мелодий (начинающихся с данного интервала). На это уходит 2—3 минуты. Этим способом можно заниматься без инструмента в любое свободное время (даже во время ходьбы).

Упражнение 2

Пропевание 40—50 одинаковых интервалов от звуков, сыгранных на фортепиано и повторенных голосом. В отличие от первого упражнения, в котором пропеваются несколько начальных звуков мелодии (5—6), во втором пропеваются только два звука — интервал, а продолжение мелодии представляется мысленно (внутренним слухом). Правильность спетого второго звука интервала проверяется с помощью инструмента.

Упражнение 3

40—50 одинаковых интервалов поются от звуков, сыгранных на фортепиано, но не повторенных голосом, то есть пропеваются только один (второй) звук интервала, «пристроенный» голосом к первому звуку, взятому на фортепиано. Этот способ намного труднее первых двух, поэтому темп пения интервалов в этом упражнении вначале должен быть намного медленнее, чем в предыдущих.

С помощью третьего упражнения учащийся может без педагога проверить уровень своего мастерства в пении изучаемого интервала: если ему удастся безошибочно пропеть 40—50 раз этот интервал в предельно быстром темпе, значит можно приступать к изучению следующего интервала.

Ежедневно, всеми тремя способами, каждый интервал пропевается учащимися не менее 120 раз (в три приема; всего 10—15 минут).

Рекомендуем следующий порядок изучения интервалов: 1 — кварта, 2 — квинта, 3 — малая секста, 4 — большая секста, 5 — малая терция, 6 — большая терция, 7 — малая септима, 8 — тритон, 9 — большая септима. На изучение каждого интервала отводится не больше двух недель, так что в первом семестре (18 недель) эти 9 интервалов поются вверх, во втором — вниз.

Примечание. При пении интервалов вверх имеет смысл вернуться на исходный звук, готовя таким простым способом знание звучания этого интервала вниз.

Слушание интервалов

На первых уроках некоторые учащиеся неуверенно повторяют (находят) голосом звуки гармонического интервала, сыгранного на фортепиано. Часто для этих учащихся является большой трудностью общепринятое пропевание интервала снизу вверх. Сверху вниз петь легче, и такое пение у них получается увереннее: это связано с большей трудностью нахождения нижнего звука интервала (верхний найти, естественно, легче). Первоначальную работу следует вести именно так. И, лишь опираясь на выработанный навык пения интервала сверху вниз, рационально переходить к общепринятому порядку пения звуков интервала снизу вверх.

Упражнение 1

Слушание отдельных интервалов, сыгранных на фортепиано в среднем регистре (в котором их легко, удобно повторить голосом) и звучащих достаточно протяжно.

Упражнение 2

Интервалы звучат во второй, третьей, большой и малой октавах.

Упражнение 3

Интервалы звучат очень короткими длительностями.

Упражнение 4

Запись 10 интервалов под диктовку педагога и дома с магнитофона. Темп — достаточный для безошибочной записи после одного проигрывания.

При ежедневной записи трех-четырёх десятков интервалов учащиеся приобретают к концу первого курса навыки, позволяющие им записывать интервалы в очень быстром темпе, для чего рекомендуем сокращенную форму записи: больш

шие интервалы обозначаются крупными цифрами, а малые и чистые — мелкими; тритон обозначается строчной буквой «т». Например, запись

3 6 т 5 3 4 6 7 2 9

расшифровывается так:

м. 3, б. 6, тритон, ч. 5, б. 3, ч. 4, м. 6, б. 7, м. 2, м. 9.

Если учащийся не успел записать отдельные интервалы, он ставит вместо них тире:

3 6 — 5 — 3 4 6 7 2 —

Исправленная после проверки запись выглядит так:

3 6 т 5 3 4 6 7 2 м. 9

(ошибочно написанные интервалы обводятся кружком, а над ними полностью выписываются правильные интервалы).

Каждый учащийся должен вести учет своих ошибок и особое внимание уделять интервалам, в которых он регулярно ошибается. Темп проигрывания «десяток» должен из месяца в месяц ускоряться, но каждый раз должен быть посильным, то есть чтобы при записи было не более одной-двух ошибок. В классе темп педагог предлагает в расчете на основной костяк группы, дома же работа более целенаправленная: «десятки» записываются на магнитофонную ленту каждым учащимся в темпе, рассчитанном на свои возможности. При ежедневной записи трех-четырех десятков интервалов за год накапливается больше десяти тысяч интервалов — вполне достаточная практика для приобретения уверенных навыков слушания интервалов.

Запись трех «десяток» занимает 3—4 минуты в день.

Упражнение 5

Определение двух (позднее трех) интервалов, звучащих последовательно. Трудность этого упражнения заключается не только в скорости и краткости звучания интервалов, но и в сочетании звуков первого интервала со звуками второго (*пример 36*).

Упражнение 6

Определение интервала, звуки которого отстоят друг от друга на несколько октав (*пример 37*).

Упражнение 7

Повторение (воспроизведение) на фортепиано и одновременно голосом (называя ноты) звуков мелодических интервалов, записанных на магнитофонную ленту «зигзагом» 1 — вверх, 2 — вниз, 3 — вверх и т. д. (*пример 38*).

Упражнение 8

Вариант предыдущего упражнения — звуки интервалов отстоят друг от друга на несколько октав (*пример 39*).

Упражнение 9

По данному педагогом на фортепиано звуку учащиеся определяют и называют (пропевая) звуки «пристроенного» интервала (*пример 40*).

Упражнение 10

Определение с помощью интервалов звуков верхнего голоса гармонической цепочки из обращений D₇, D₇⁶, D₉. Одновременно определять тональность каждого аккорда (*пример 41*).

Упражнение 11

Аналогично предыдущему упражнению, но «темой» является нижний голос. Это сложное упражнение; его лучше начинать не ранее второго семестра. В определении баса и тональностей в этом упражнении иногда ошибаются даже «абсолютники» (*пример 42*).

Когда интервалы будут достаточно прочно усвоены, необходимо потренироваться в пении интервальных секвенций (*пример 43*) и «цепочек» интервалов (*пример 44*); и то и другое — без названия нот — на слог «лэ».

Интервалы в ладу

Упражнение 1

После настройки в тональности учащиеся определяют и называют звуки отдельных интервалов (*пример 45*).

Упражнение 2

Фиксирование (устное и письменное) последовательности интервалов. Это упражнение является разновидностью двухголосных диктантов — нижний голос определяется не по горизонтали (как самостоятельный компонент), а по вертикали (как подчиненный компонент верхнего голоса — интервал).

Это упражнение на первых уроках фиксируется после двух проигрываний: после первого — верхний голос, после второго — нижний. После необходимой практики появляется возможность фиксации после единственного проигрывания (*пример 46*).

Пение интервалов в ладу лучше связывать с моментом модуляций, то есть когда звуки интервала теряют зависимость от первоначальной тональности и представляются самостоятельной смысловой ячейкой (новая тональность еще «не вступила в свои права»; *пример 47*).

В методических статьях иногда встречается мысль о том, что на уроках сольфеджио интервалы (как и другие элементы) изучаются в фактурно упрощенных упражнениях, нередко лишенных реального гармонического сопровождения, с ограничением масштабов музыкальных построений, предлагаемых для анализа на слух, для диктантов или для пения. При этом подчеркивается значение контекстуальных факторов, которые обнаруживаются намного сильнее в музыкальном материале других теоретических дисциплин, что дает возможность установить в них логическую преемственную связь с курсом сольфеджио. По мнению автора, в начале изучения каждого сольфеджийного элемента необходимо абстрагировать его от мешающих на этом этапе обучения контекстуальных условий (фактурных, гармонических и т. д.). Прочно освоив данный элемент (интер-

вал, например), в качестве самостоятельной смысловой субстанции следует методически обоснованно, то есть постепенно увеличивая трудность окружения (контекстуальных условий), — довести до совершенства владение этим элементом в любых ситуациях (образцом постепенного перехода к контекстуальным условиям являются примеры 26—29 в разделе «Работа над ладом в поступенном движении»). Следовательно, после технологических упражнений на определенную тему необходим переходный этап, связывающий эти упражнения с последующими, в которых используются приобретенные навыки в контекстуальных условиях (диктанты, примеры для сольфеджирования и слухового анализа на материале из художественной практики). На переходном этапе обучения возможны различные приемы, закрепляющие в достаточно простых условиях приобретенные ранее навыки.

Приведу пример переходного этапа при изучении мелодических секунд, осваиваемых вначале на различных видах мажора, минора, на ладах народной музыки, на гамме Римского-Корсакова и т. д. Учащиеся в качестве диктантов записывают короткие мелодические обороты, которые затем учатся петь в быстром темпе со всевозможными изменениями — вариантами (пример 48).

Затем следуют примеры из художественной практики на эту тему (контекстуальные условия; пример 49).

Педагогическая практика убедительно подтверждает действенность такой последовательности изучения сольфеджийных элементов. Учащиеся обычно пасуют, если им предлагают определить в контекстуальных условиях отдельные элементы (в каком ладу написана тема из «Славянского марша» П. Чайковского или вступление к песне Варяжского гостя в «Садко» Н. Римского-Корсакова и т. д.) до того, как они проработали эти элементы в известном порядке.

Иногда педагоги по специальности предъявляют претензии коллегам — сольфеджистам: их общий ученик не слышит то-то и то-то. Такому пианисту (предположим) приходится доказывать, что этот учащийся еще не дорос до восприятия этого «то-то» в контекстуальных условиях концерта Ф. Листа и ему еще рано играть это произведение. В этом вопросе у педагога сольфеджио имеется поддержка такого авторитета, как Г. Нейгауз (см. в книге «Об искусстве фортепианной игры»). Еще раз подчеркнем, что одно слушание музыки было достаточно для воспитания слуха только таким титанам, как И. С. Бах, Л. Бетховен, М. Глинка... Остальные же, лишь приобретя необходимые навыки на уроках сольфеджио, могут убедиться в их действительности на практике и на других теоретических дисциплинах, воспринимая музыку во всевозможных контекстуальных условиях.

Работа над аккордами

Первоначальный этап — воспитание навыка моментального пропевания («выуживания») всех звуков аккорда. Причем на первых порах многие учащиеся с трудом «отыскивают» голосом нижний звук аккорда, взятого на фортепиано. Значительно увереннее они пропевают аккорды сверху вниз. Этот навык необходимо развить и закрепить и лишь после того приступить к общепринятому порядку пропевания аккордов — снизу вверх.

Наиболее естественный порядок изучения аккордов:

мажорные и минорные трезвучия;

их обращения;

увеличенное трезвучие;

уменьшенное трезвучие;

обращения уменьшенного трезвучия;

доминантсептаккорд с обращениями;

уменьшенный вводный, малый с уменьшенной квинтой, малый минорный септаккорды;

септаккорды с большой септимой;

обращения всех аккордов;

созвучия типа: *ре—ми-бемоль—соль, до—ре-бемоль—соль, ре—фа-диез—соль, ля—си—ре—ми, до—ре-бемоль—фа-диез—соль* и т. д.

Восприятие различных аккордов без пропевания, по краске, с помощью ассоциаций («аккорд Чайковского» — по вступлению к сцене письма из «Евгения Онегина», «аккорд Бетховена» — по началу финала «Аппassionаты» и т. д.) — это определенный, достаточно высокий уровень развития гармонического слуха учащихся; остальным, у которых этого уровня еще нет, необходим тренировочный цикл упражнений для приобретения необходимых навыков.

Вначале нужно научиться узнавать аккорды в арпеджированном виде, пропеты мелодически. Многие аккорды и их обращения узнаются по мелодическим «трафаретам» (так же, как в свое время определялись интервалы). Например, начало песен «Марш веселых ребят» и «Капитан, капитан, улыбнитесь» И. Дунаевского, «Подмосковные вечера» В. Соловьева-Седого, «Течет река Волга» М. Фрадкина. Иногда используется не начало мелодии — ход из «Вечерней серенады» Ф. Шуберта на увеличенное трезвучие (пример 50) и т. д. Одновременно с этим педагог должен стимулировать выработку у учащихся широкого круга гармонических ассоциаций — знаний различных аккордов в контекстуальных условиях. Кроме знакомства с такими примерами на уроках необходимо предложить учащимся выучить эти примеры и поиграть их на фортепиано в транспорте (разумеется, величина и фактура должны быть посильными для каждого учащегося). Воспитание гармонического слуха во-

обще во многом зависит от регулярной практики игры на фортепиано различных упражнений — отдельных гармонических оборотов, секвенций, примеров из художественной практики, которые учащиеся ежедневно играют в разных тональностях. Приведем список таких примеров, используемых автором в работе над развитием гармонического слуха учащихся.

Список примеров

1. Чайковский П.
 2. Варламов А.
 3. Чайковский П.
 4. Ребиков В.
 5. Колмановский Э.
 6. Баснер В.
 7. Дегейтер П.
 8. Чайковский П.
 9. Чайковский П.
 10. Чайковский П.
 11. Глинка М.
 12. Александров А.
 13. Монюшко С.
 14. Дунаевский И.
 15. Чайковский П.
 16. Бетховен Л.
 17. Чайковский П.
 18. Вагнер Р.
 19. Вильбоа К.
 20. Чайковский П.
 21. Бетховен Л.
 22. Варламов А.
 23. Чайковский П.
 24. Дунаевский И.
 25. Туликов С.
 26. Фрадкин М.
 27. Шуман Р.
 28. Брамс И.
 29. Соловьев-Седой В.
 30. Балакирев М.
- «Неаполитанская песенка» (первые 9 тактов)
«Вдоль по улице метелица метет» (первые 8 тактов)
«Русская пляска» ля минор ор. 40 (первые 6 тактов)
Опера «Елка», Вальс (первые 8 тактов)
«Я люблю тебя, жизнь» (первые 6 тактов)
«На безымянной высоте» (первое предложение)
«Интернационал» (первый период)
«Евгений Онегин», Экосез (си-бемоль мажор; первый период)
Ноктюри до-диез минор ор. 19 (первые 4 такта)
IV симфония, II часть (первые 9 тактов)
«Руслан и Людмила», финал V действия, появление Руслана: «Радость, счастье ясное» (8 тактов)
«Гимн Советского Союза» (первый период)
«Золотая рыбка» (8 тактов)
«Марш энтузиастов» (первый период без вступления)
«Евгений Онегин», Интродукция (первые 8 тактов)
Соната для фортепиано № 9, II часть (первый период)
Романс для фортепиано фа минор ор. 5 (первые 5 тактов)
«Тангейзер», Романс Вольфрама «Вечерняя звезда» (8 тактов),
«Моряки» (первый период)
«Орлеанская дева», Ария Иоанны (ре минор; первые 9 тактов)
Соната для фортепиано № 7, I часть (такты 22—29)
«Вдоль по улице метелица метет» (полностью)
IV симфония, II часть (21 такт)
«Песенка о веселом ветре» из к/ф «Дети капитана Гранта»
«Мы все за мир»
«Вот и стали мы на год взрослей» — песня из к/ф «Прощайте, голуби»
«Вечерняя звезда» (для смешанного хора без сопровождения)
«Венгерский танец» № 1 (соль минор)
«Подмосковные вечера»
«Обойми, поцелуй»

31. Дунаевский И. Колыбельная «Спи, мой мальчик» из к/ф «Цирк»
32. Булахов П. «Колокольчики мои»
33. Дунаевский И. «Ну-ка, солнце, ярче брызни» — спортивный марш из к/ф «Вратарь»
34. Дунаевский И. «Дальняя сторожка»
35. Моцарт В. Реквием, № 1 (первые 8 тактов)
36. Глинка М. «Руслан и Людмила», II действие, ария Руслана (со слов: «Времен от вечной темноты...», кончая словами: «...не будут говорить о нем»)

Эта работа состоит из трех этапов:

1. Аккомпанируя себе на фортепиано, учащийся поет мелодию либо со словами, либо на какой-нибудь слог.
 2. Играет одновременно и мелодию и аккомпанемент.
 3. Аккомпанируя себе, поет мелодию нотами.
- Фактура аккомпанемента в некоторых случаях может быть упрощена (с помощью педагога).

Педагог заменяет примеры, которые учащийся не знает, другими (известными ему) с аналогичными гармоническими средствами.

Приведенные примеры предлагались автором всем своим ученикам-теоретикам на I и II курсах. На старших же курсах примеры подбирались каждому учащемуся индивидуально, исходя из его возможностей.

В течение первого курса должны быть изучены все аккорды в тесном расположении. С первых же уроков слушания аккордов необходимо приучить учащихся быть максимально внимательными и «не плыть» по инерции привычных представлений. Лишь тогда их навыки будут гибкими и действенными в самых различных ситуациях (часто аккорд: *до-диез—соль—ля* учащиеся воспринимают как обычный доминантовый квинтсектаккорд, а *си-бемоль—ре—ля-бемоль* — как полный доминант-септаккорд; путают *ре—фа—си* и *ре—соль-диез—си* и т. д.).

Начало работы над аккордами в широком расположении связано с определением баса. При этом весьма эффективны следующие приемы: 1) бас берется в виде форшлага; 2) изучаемый аккорд включается в гармонический оборот с каденционным ходом баса (*пример 51*).

Слушание гармонических последовательностей в тональности в тесном расположении малоэффективно на начальном этапе развития гармонического слуха: нижний голос определять в них намного труднее, чем в последовательностях в широком расположении, когда бас достаточно далеко от верхних голосов (из методических соображений именно с таким басом надо начинать работу); чередование трехголосия с четырехголосием, регулярно встречающееся в тесном расположении, также осложняет обучение. Поэтому возможности выработки, воспитания крепких навыков в упражнениях с тесным расположением аккордов весьма ограничены. Видимо, не стоит зря тратить время и силы на эту работу преждевременно, а следует начинать параллельно с началом изучения гармонии, то есть когда бас можно отдалить от верхних голосов и сделать его этим легко слышимым, легко находимым.

Специфические ладовые упражнения

Природа музыки ладовая. Весь процесс ее развития связан с различными ладами. В разные эпохи разные этнические группы создали и использовали в своей практике трихорды, тетрахорды, пентатоники и т. д.

Логика ладовых организаций — результат диалектического развития музыкального сознания народов.

Лад — это жизненная среда музыки, ее «естество». Освоение этой среды — лада — происходит двумя способами: при слушании музыки, пении, игре на инструментах по нотам (пассивный способ) и при изучении теории музыки и тренировке ладового слуха специальными упражнениями курса сольфеджио, при подборании знакомой музыки на инструменте и импровизации (активный способ).

Второй способ не только зависит от первого, но вообще был бы без него невозможным. Только опираясь на опыт ладовых пассивных представлений, возможно культивирование профессионального ладового слуха. С ладовым слухом связаны абсолютно все формы работы курса сольфеджио.

Учащиеся, пришедшие в училище с большим багажом музыкальной (ладовой) практики, имеют заметное преимущество перед своими товарищами. Отсюда одна из первостепенных задач педагога — помочь учащимся интенсифицировать процесс «общения с музыкой» (посещение концертов, оперных и балетных спектаклей, слушание записей, внеклассное музицирование).

Автору довелось преподавать сольфеджио учащимся, не знакомым с европейскими ладами (в Улан-Баторском музыкальном училище). Слух этих учащихся был «бесхребетным» для воспитания его на образцах и упражнениях мажоро-минорной музыки — не на что было, фигурально выражаясь, «наращивать тело» профессионального слуха на основе знакомых педагогу ладов. До училища у этих учащихся слух воспитывался на пентатонике. Лишь через несколько лет обучения, общения с мажором и минором, стало возможным обычное для автора ладовое воспитание их слуха.

Смысл и назначение специфических ладовых упражнений состоит в том, чтобы довести до полной свободы ориентировку в ладу, а также научить учащихся слышать и осознавать модуляции. Спецификой упражнений является абстрагирование мелодических задач от сопутствующих (ритмических, структурных и т. д.). Унитарная направленность тренировок фокусирует внимание, усилия на одну цель, что является реализацией определенного принципа воспитания слуха — воспитания самостоятельных навыков владения отдельными элементами музыки. Ритмические условия используются как вспомогательные (подчеркивание на сильных долях мелодических компонентов, ускорение мелодических ходов, движение мелкими длительностями

и т. д.), но одновременной фиксации ритма на начальном этапе работы не происходит.

Системы попевок (доведение звуков — ступеней ладов до тоники), широко практикуемые многими педагогами, не только эффективны, но являются единственным объективным способом проверки правильности нахождения звуков в тональности учащимися на начальном этапе обучения (до училища). В училище на первом курсе учащиеся должны перейти на следующую качественно новую ступень ориентации в ладу: они должны научиться узнавать ступени без вспомогательных операций и, главное, — мгновенно. Учащиеся должны знать своеобразие звучания всех ступеней лада, каждая из которых имеет «свое лицо» (степень напряженности — акустической удаленности от тоники).

Учащиеся должны освоить шесть позиций: II, III, IV, V, VI и VII ступеней, а также хроматические вводные сверху и снизу во все диатонические ступени лада (пример 52).

Кроме знания одной характеристики ступени — степени напряженности, учащиеся должны научиться узнавать и другую характеристику каждой из ступеней — их выразительно-смысловые возможности, проявляющиеся в различных контекстуальных условиях. Речь идет об ассоциативности музыкального мышления: так, V ступень минора ассоциируется с началом симфонии № 5 Бетховена, с песней Новикова «Эх, дороги...» и т. д.; V ступень мажора — с «Интернационалом», «Гимном Советского Союза», с песней Дунаевского «Капитан», с прелюдией Шопена ля мажор и т. д.

Изучая VI ступень в миноре, педагог может познакомить учащихся с прелюдией Рахманинова до-диез минор, с темами главных партий первой части симфонии № 4 и первой части секстета «Воспоминание о Флоренции» Чайковского, с плачем Юродивого из «Бориса Годунова» Мусоргского, с песней Фрадкина из кинофильма «Прощайте, голуби» и т. д. Ученики должны поиграть эти темы в разных тональностях.

Большое значение имеет привлечение разных раздражителей (по И. П. Павлову): звукового, зрительного (ноты), смыслового (осознание положения звука в ладу, определение ступени), а также привлечение моторики (пение).

Педагог должен помочь каждому своему ученику подобрать на различные ступени мажора и минора хорошо знакомые примеры.

Ладовые тренировки должны выработать «абсолютную память» на ступени и хроматические вводные к ним, то есть учащиеся осваивают двенадцатиступенные хроматические мажорный и минорный комплексы.

Работа над воспитанием ладового слуха продолжается все четыре года занятий в училище. Только доведя до максимально высокого уровня развития ладового слуха, можно говорить о

профессиональных слуховых возможностях будущего музыканта.

Освоение современной музыки (и не только современной), не укладывающейся в привычные мажорно-минорные представления, происходит благодаря обогащению ладового мышления, расширению ладовых представлений учащихся (а не благодаря преодолению ладовой инерции, как считают некоторые методисты).

После освоения двенадцатиступенных мажора и минора учащимся предстоит научиться осмысливать мелодические связи музыки, написанной не в привычных для них ладовых конструкциях. Уверенные ладовые навыки, как убеждает практика, являются основным реальным фундаментом и для освоения музыки, написанной не в рамках мажорно-минорной системы; использование одной интервалики в этой работе оказалось малоэффективным.

Ладовые упражнения — самые продолжительные, на них отводится не менее 20—40 минут ежедневно. (Дома учащиеся занимаются с магнитофоном.)

Начинать следует с упражнений на определение отдельных ступеней лада. После настройки в тональности (первое время в до мажоре) педагог играет отдельные ступени в разных регистрах. Учащийся называет их. В случае ошибки педагог просит спеть этот звук в удобном регистре и довести его до тоники. После 8—10 звуков следует настройка. Некоторым учащимся иногда необходимо играть настройку чаще. Со временем настройка будет звучать все реже, а через несколько месяцев в настройке (кроме первой) не будет необходимости: у учащихся появится навык длительного — в течение всего упражнения — «хранения тоники» в памяти (пример 53).

Следующий этап — упражнения на определение оборотов из нескольких ступеней лада.

В начале осваиваются постепенные ходы. Удобно начинать с трех звуков (пример 54). Затем — последовательности из трех ступеней, расположенных произвольно. Это так называемые «связанные тройки» (звуков) — каждая «тройка» начинается с последнего звука предыдущей (пример 55).

При занятиях дома, с магнитофоном, учащийся проигрывает на фортепиано во время пауз прозвучавшие три ступени, проверяя таким образом правильность своего определения их. Одновременно с проигрыванием трех звуков учащийся пропевает их с названием нот (подключение голосового аппарата — моторики — важнейшего фактора в учебном процессе).

К трехступенным оборотам прибавляются последовательности из четырех ступеней. Сначала в виде «связанных четверок» (пример 56).

Следующий этап работы над диатоническими ступенями лада — «несвязанные тройки» и «несвязанные четверки» (зву-

ков). В этих упражнениях каждый новый оборот начинается не с последнего звука предыдущего, а произвольно.

Работа над хроматикой ведется точно так же: вначале «связанные тройки» и «четверки», затем подключаются «несвязанные тройки» и «четверки» (примеры 57 и 58).

Постепенно количество звуков в этих ходах увеличивается.

Параллельно с упражнениями по слуховому анализу учащиеся тренируются в пении ступеней лада.

После настройки в тональности учащийся поет в ней произвольные три ступени («связанные тройки»), проверяя правильность спетых звуков с помощью фортепиано. В классе эта работа более целенаправлена: педагог называет каждые три ступени, которые должен спеть учащийся. Естественно, что в этом случае эффективность этих упражнений выше, чем в домашних занятиях. Затем следуют упражнения со «связанными четверками», «несвязанными тройками» и «четверками» и т. д.

В течение нескольких месяцев темп пропевания звучащих ступеней лада ускоряется. Во время пения этих упражнений учащийся должен фиксировать не только каждую неправильно спетую последовательность ступеней, но и те последовательности, которые он не смог спеть так же уверенно и быстро, как и предыдущие; эти трудные последовательности должны повторяться до тех пор, пока они не будут отлично освоены.

После усвоения начальных трудностей мажорного лада начинается работа над ступенями минора.

Освоение отдельных ступеней в пении реализуется в следующем упражнении: после пропетых двух-трех звуков в ладу учащийся скачком попадает (поет) на изучаемую в течение нескольких дней ступень, повторяя эти скачки по 40—50 раз ежедневно (пример 59). Рекомендуем следующий порядок освоения ступеней; 1 — VII, 2 — V, 3 — III, 4 — VI, 5 — IV, 6 — II.

После освоения диатонических ступеней лада начинается работа над хроматикой. Хроматические звуки необходимо осмысливать как вводные сверху или снизу к диатоническим ступеням лада. В начале обучения хроматические звуки не воспринимаются учащимися самостоятельными ладовыми единицами. Они воспринимаются комплексно — вкупе с соседними диатоническими ступенями, куда они «нацелены», куда они разрешаются. Именно так их нужно учиться слушать и петь — не по интервалу с предыдущим звуком, а по ступени, куда этот хроматический звук разрешается. Эта диатоническая ступень вначале пропевается, затем к ней «пристраивается» необходимый соседний хроматический звук. Позднее отпадает необходимость пропевания диатонической ступени — это станет функцией внутреннего слуха, а еще позднее хроматические звуки станут «знакомыми лицами», учащиеся их смогут узнавать без вспомогательных операций — пения диатонических ступеней, то есть появится свобода ориентации в хроматической системе — за-

поздывающие разрешения вводных хроматических звуков и хроматические звуки вообще без разрешения.

У разных учащихся навык безошибочного и, что не менее важно, моментального определения ступеней лада появляется не одновременно, и каждый из них должен «отработать свое время» и довести этот навык до уровня безошибочного (автоматического) условного рефлекса.

Все ладовые упражнения готовят возможность плодотворной работы над диктантами и читкой с листа (сольфеджированием).

Модуляция как ладово-интервальный комплекс

На первых же уроках сольфеджио начнут встречаться в некоторых упражнениях модуляции (о них было сказано в разделах «Работа над ладом в поступенном движении» и «Интервалы в ладу»). В одноголосных диктантах часто возникает тоникальность разных ступеней (пример 60). Это явление более остро ощущают учащиеся с лучшим гармоническим слухом, которые в таких случаях теряются: ладовые связи начала мелодии нарушены, а находить новые они еще не научились. Очень действенным в этот период является анализ хорошо известных учащимся мелодий с диатоническими модуляциями (примеры 61 и 62) (а затем и анализ незнакомого мелодий). Во время проигрывания таких примеров учащиеся в нотах отмечают встретившиеся модуляции и тональности. Позднее эта работа проводится и с неизвестными мелодиями.

Лишь после этого модуляции изучаются в диктантах и в номерах для сольфеджирования.

Начинать работу над этой темой нужно с максимально очевидных модуляций, с «полагающимися» хроматизмами новой тональности и появившимися тониками (пример 63). Важнейшим навыком, воспитываемым этой работой, является умение находить стык — связку тональностей и определение звуков связки с помощью интервала (о чем уже было сказано). В номерах из сборников сольфеджио, выученных дома, учащиеся должны научиться определять начало каждой новой тональности. Позднее этим необходимо заниматься и при чтке с листа.

Освоение многоголосия (начальный этап)

Занятия многоголосием начинаются с первых же уроков и продолжают все четыре года обучения в училище. Учащиеся сразу же должны приобретать навык слушания и фиксации одного из голосов многоголосной ткани. Разумеется, вначале это будет верхний голос. Для интенсификации этой работы педагог должен играть одноголосные

упражнения (и диктанты) с гармонизацией (в тех случаях, когда гармонизация не нарушает смысловой специфики одноголосия). Почти одновременно можно начинать работу над нижним голосом (пример 64). Вначале нижний голос лучше располагать не ближе, чем на октаву от соседнего, и лишь позднее имеет смысл сужать это расстояние. Слушание нижнего (гармонизованного) голоса заранее воспитывает навык для многих последующих форм работы: двух- и трехголосных диктантов, гармонических последовательностей и модуляций. Определение модуляций по нижнему голосу можно начинать параллельно с появлением их в одноголосии. То обстоятельство, что учащиеся не знакомы еще с модуляциями теоретически, не должно этого задерживать. Практика показывает, что уже на первом курсе учащиеся приобретают уверенный навык определения модуляций по нижнему голосу. Как и во многих случаях, теоретическая информация появляется позднее, и это не мешает сольфеджийной работе. Очень важно воспитание слухового навыка определения модуляций (процесс этот долговременный, трудоемкий) к началу работы над этим разделом в курсе гармонии.

Суммирующие упражнения (сольфеджирование и диктанты)

Сольфеджирование номеров из сборников может быть очень эффективным в деле воспитания слуха при правильной организации. Именно в сольфеджировании сконцентрированы основные возможности развития слуха: всеобъемлющая информация, освоение которой вырабатывает многие ценные навыки — координацию мелодических и ритмических элементов; технику осознания и вокального воплощения зрительного восприятия нот; интонационную стабильность — умение держать строй; чтение с листа, а также интенсивно развивает память и внутренний слух.

Процесс выучивания номеров (домашняя работа) состоит из ряда обязательных этапов: 1) ознакомление с текстом — читка с листа; 2) проверка с помощью инструмента правильности прочтения; 3) выявление трудных мест (отдельных скачков, мелодических оборотов, ритмических последовательностей и т. д.); 4) выучивание поочередно отдельных трудных мест, многократно их повторяя в медленном темпе и постепенно ускоряя до предельного темпа; 5) соединение выученных мест в умеренном темпе; 6) заключительный этап — доведение номера до предельного уровня для данного учащегося: быстрый темп, точное воспроизведение текста и безупречная интонация.

Существует мнение, что при сольфеджировании следует предпочитать умеренные и медленные темпы, темпы «впевания», «вслушивания».

С этим трудно согласиться: только быстрый темп является

показателем мастерства, техники сольфеджирования (ни в коем случае не за счет интонации). В медленном темпе осуществляется предварительная часть работы — разбор, знакомство с текстом, начальная часть работы над интонацией. Для того, чтобы суметь быстро и точно спеть номер с чистой интонацией, учащийся должен иметь огромную практику сольфеджирования, благодаря которой он приобретает навыки, технику. Поэтому для сольфеджирования лучше всего использовать именно быстрый, «темповый» материал — инструктивный и художественный. Медленные примеры могут быть полезными в основном только для развития интонации — лишь одного из нескольких навыков, воспитываемых сольфеджированием.

Тематические элементы, встречающиеся в инструктивных примерах (ритмические, ладовые, интервальные), должны быть «отработаны» учащимися в самостоятельных предварительных упражнениях.

Сборники одногласного сольфеджио, используемые в настоящее время (Ладухина, Рубца, Калмыкова и Фридкина, Драгомирова, Островского, Агажанова и др.), представляют возможность богатого выбора материала по изучаемой теме. Но пользоваться одним из этих сборников нельзя. В некоторых сборниках нет преемственности и последовательности тематизма, нередко встречается несоответствие степени трудностей соседних номеров. Многие номера из сборника Рубца не практичны из-за тесситурных неудобств — часто встречающиеся верхние *соля*, *ля* (для сравнения: у Ладухина *фа* — редкость). Головные связки быстро утомляются и систематическая работа нарушается. Переносить же на октаву вниз высокое место — значит исказить содержание. (Воспитание навыка пения примеров с широкими скачками связано со специальными упражнениями без тесситурных трудностей: пение гамм с переносом тетрахордов вверх и вниз, пение гамм с органным пунктом, а также пение таких номеров, как 76, 90, 96 из «Одногласного сольфеджио Н. Ладухина и т. д.») Использование хорошо известной ученикам музыки в качестве примеров в сборниках сольфеджио бессмысленно, потому что при этом отсутствует главное — процесс нахождения звуков данного текста. Сольфеджирование превращается в фарс: учащиеся, «не задумываясь», поют сложнейшие для их возможностей примеры. Следующий эксперимент подтверждает негативную оценку использования для сольфеджирования знакомых мелодий: учащейся, отлично знавшей «Сегидилью» из «Кармен» Ж. Бизе, предложили спеть ее по нотам, переписанным педагогом. Мелодия была исполнена в быстром темпе абсолютно точно, но учащаяся не заметила несоответствия записи с оригиналом (текст был заведомо изменен).

Знакомые мелодии лучше использовать в качестве домашних самодиктантов. Те же мелодии, которые учащиеся знают

не очень точно и не полностью, можно использовать как классные диктанты. Естественно, эта музыка должна содержать необходимый тематизм, изучаемый в этот период.

Чтение с листа должно быть именно чтением с листа — без остановок и поправок. Следовательно, трудность примеров должна соответствовать возможностям каждого ученика. Это очень трудоемкая работа, на которую не хватает времени в течение учебного года. Учащиеся имеют возможность по-настоящему попрактиковаться в чтении с листа в каникулы. Тренировки по часу в день в течение двух месяцев достаточно эффективно развивают этот навык. Во время учебных занятий возможности ограничены (10—15 минут ежедневно), но и в это время учащиеся должны успеть прочитать несколько страниц (листов) такой трудности, которая им доступна.

Упражнения на начерченной «немой» клавиатуре являются эффективной подготовкой к чтению с листа. Педагог указкой показывает клавиши, звучание которых учащиеся воспроизводят голосом. Отсутствие ритмических трудностей фиксирует внимание на высотных соотношениях звуков и ускоряет развитие одного обособленного навыка — звуковысотную ладовую ориентировку. Как при чтении с листа, так и при сольфеджировании номеров из сборников учащийся пальцами левой руки на поверхности стола фиксирует пульсацию (отмечает движением кисти доли метра), но не дирижирует.

Для сохранения рабочей вокальной формы во время сольфеджирования учащиеся должны внимательно относиться к своим голосовым связкам: когда появляется ощущение их утомления, необходимо немедленно прекратить пение и отдохнуть несколько минут, иначе интонация не будет чистой¹.

Примечание. Учащиеся должны знать, что перед экзаменом по сольфеджио необходимо «распетаться» — подготовить голосовые связки, разогреть их, привести в рабочее состояние. Иначе интонация будет плохо управляемой.

Одногласные диктанты

Как и сольфеджирование, диктанты — суммирующие упражнения. Навык записи диктантов заключается в координации (суммировании) нескольких навыков: ритмических, ладовых, интервальных; иначе говоря, умение писать диктанты — это навык соединения в единое представление различных элементов, усвоенных раньше. От степени владения этими элементами и будет зависеть уровень мастерства записи диктанта. В практике автора встречались ученики, которые в

¹ Так же точно при слуховом анализе и записи диктантов (в классе и дома — с магнитофона) учащиеся через каждые 20—30 минут должны делать паузы для отдыха, иначе восприятие не будет достаточно активным. Переутомление слуха мешает плодотворной работе.

процессе подготовки к училищу на подготовительных курсах, начав заниматься в сентябре, только в феврале-марте могли приступить к регулярной записи диктантов (в обычной форме, как она фигурирует на экзаменах). Полгода же занимала подготовительная работа (ритмика, интервалы, ладовые упражнения, развитие памяти и т. д.). Домашняя запись знакомых мелодий (тщательно рассортированных по тематике и по трудности) также являлась подготовительным этапом к классической форме записи диктантов: незнакомый текст за 8 проигрываний.

Овладев отдельными навыками, необходимыми для записи диктантов, можно приступить к овладению навыком координации — собственно, он-то и является темой данной работы. Хорошо известно, что учащиеся, окончив подготовительную работу, не могут без достаточной практики координации написать диктант, все элементы которого им хорошо знакомы.

Существуют несколько форм сольфеджийной работы, близких к форме, называемой «музыкальный диктант» (форме экзаменационной, наиболее полно отражающей быстрое и точное осознание и фиксирование музыкальной информации).

1. Ритмические диктанты (безвысотные — шумовые или с заданной мелодией), темой которых является ритм, а также ритм и метр (соединение ритма с метром — последующий этап).

2. Устные диктанты на память — короткие мелодии, которые можно запомнить с одного-двух проигрываний. Более эффективны диктанты, фиксируемые не устно, а на бумаге: зрительное восприятие — очень важный фактор освоения материала.

3. Запись знакомых мелодий (тренировка, овладение техникой записи музыки, которую не нужно запоминать) — исключительно важная форма работы, ею необходимо заниматься первые 2—3 года. У каждого педагога должен быть обширный тематический материал популярных мелодий (репертуар, пополняемый ежегодно с помощью всех учеников педагога), расположенных по возрастанию трудностей.

Ежедневная «доза» — 3—4 мелодии, трудность которых определяется временем их записи (не более 7—10 минут); за год — 1100 диктантов, за 3 года — более 3000 (прекрасная практика). На старших курсах знакомые мелодии записываются с аккомпанементом (каждый учащийся — с доступной его слуху фактурой).

4. Пение знакомых мелодий нотами — так же чрезвычайно важная форма работы; она продолжается все 4 года (каждую свободную минуту). Здесь надо относиться очень бережно к репертуару: трудные мелодии, которые не «по зубам» учащимся, быстро утомляют и вызывают отрицательные эмоции, не способствуют плодотворным занятиям.

Работать рекомендуется следующим образом. Вечером намечается (самим учеником) «программа» из 3—4—5 знакомых

мелодий на следующий день. Все эти мелодии должны быть ранее переписаны (самодиктанты), и учащийся должен точно представлять степень их трудности для себя. На другой день с утра, во всех возможных ситуациях, учащийся пропевает все намеченные мелодии в разных тональностях (например, C, c, затем D, d и т. д.). Мелодии, которые начали получаться в быстром темпе к вечеру, на следующий день заменяются новыми, трудные мелодии «оставляются на второй день», иногда и на третий, но не больше. Если какая-либо мелодия не получается в быстром темпе, ее надо отложить на некоторое время, пока ученик «не дорастет» до быстрого безошибочного пения этой мелодии.

Позднее освоенные мелодии полезно «обрабатывать» следующим способом — петь мелодию нотами и аккомпанировать себе на фортепиано. (Четыре года такой ежедневной практики на фортепиано, а также транспонирование известных гармонических примеров воспитывают необходимый профессиональный навык — осознание гармонических средств непосредственно во время звучания, как отдельно, так и в контекстуальных условиях.)

5. Классическая форма диктанта. В обычных классных условиях, когда один диктант записывают от шести до двенадцати человек в группе, возникает проблема подбора универсального диктанта средней трудности. Следовательно, в классе во время этой работы неизбежны «потери». Поэтому значительно больше внимания необходимо уделять домашним диктантам, адресованным конкретным учащимся.

Классные диктанты являются стимулирующим и корректирующим домашнюю работу средством: учащиеся имеют объективную возможность оценки своих результатов, сравнивая их с результатами соучеников. Во время классных диктантов быстрее и точнее (с помощью педагога) выявляются «слабые места» и намечаются средства, устраняющие их. Поскольку диктанты (как и читка с листа) демонстрируют уровень учащихся, а не регулярность их работы, ни в коем случае за текущие диктанты (не контрольные и экзаменационные) не следует ставить отметки. Отметка должна помогать учащимся в работе, указывать на правильность и достаточность домашней тренировки. Низкие отметки за диктанты всегда вызывают чувство неуверенности, что парализует волю учащихся и мешает работе.

Навык координации в диктантах появляется у учащихся в разное время, это зависит от многих факторов, и нужно, чтобы учащиеся верили в успешный результат (эту уверенность педагог должен умело постоянно поддерживать).

В экзаменационных диктантах отметка должна объективно отражать уровень подготовки учащихся.

В «грубой» четырехбалльной системе в редких случаях осо-

бого восхищения педагога добавляется к «пятерке» «жаркий» плюс. Искусство уважать своих учеников, восхищаться ими без малейшего налета сентиментальности или тем более демагогии было талантом одного из самых прекрасных педагогов — Генриетты Львовны Котляревской (автор имел счастье учиться у нее). Великолепные результаты работы во многом зависели от этого ее таланта. В «горящем» взгляде ее глаз всегда было столько веры в ученика, в его лучшие человеческие качества и любви к нему — своему ученику, занимающемуся вместе с ней делом всей ее жизни. От такого отношения возможности учеников раскрывались быстрее и ярче. Удивительно действенный катализатор в работе — вера педагога в возможности своего ученика.

Диктант — одна из сложнейших форм работы курса сольфеджио, где необходима мобилизация всех возможностей ученика — технических и эмоциональных (душевной раскованности, раскрепощенности). Все это выявляется как результат всестороннего педагогического искусства.

Классный диктант, как бы он ни был искусно подобран или сочинен педагогом, всегда для некоторых учащихся будет трудным. В этих случаях педагог может искусственно увеличивать количество прослушиваний диктанта этим ученикам. Каждому такому ученику педагог тихо, чтобы не мешать соседям, пропекает то место диктанта, которое у него не получается (причем вначале пропекает 2—3 начальных звука трудного места, чтобы с помощью такого импульса учащийся смог вспомнить продолжение мелодии сам).

Существуют различные мнения по поводу того, как надо записывать диктант: во время проигрывания (стенография) или после (на память). Некоторые методисты считают, что стенография вредна; другие стенографию считают возможной. Мотивировка запрета записи во время диктовки: «теряется смысловая основа текста», фиксируются «голые ноты». Но посмотрим — на любом приемном экзамене почти все стенографируют: не готовы иначе, а главное, так надежнее, практичнее в диктантах достаточной трудности (тем более, предельной). А почему, собственно, учащиеся при записи отдельных («голых») нот не воспринимают смысла, содержания диктанта? Если учащийся овладел ритмикой, уверенно ориентируется в ладу, отлично знает интервалы, то запись диктанта производится автоматически, учащийся, не задумываясь, фиксирует на бумаге известные ему элементы и их сочетания.

Психика человека способна воспринимать различную информацию одновременно. В. Серединская в брошюре «Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио» (М., 1962) отмечает способность одновременно следить за развитием сюжета и запоминать сопровождающую музыку в кинофильмах, театральных спектаклях и т. д. Стенографируя диктант, учащийся спо-

собен воспринимать его смысл и запоминать. Уровень этой способности прямо зависит от общего мастерства. В фиксации многоголосной музыки эта способность выражается в одновременном «схватывании» мелодии и других одновременно звучащих голосов.

Но для развития памяти метод стенографии малоэффективен. Для этого нужны специальные упражнения. Встречающиеся в диктантах ходы, пассажи, которые невозможно практически застенографировать из-за их скоротечности, восстанавливаются по памяти. Поэтому необходимо очень бережно отбирать (особенно в начале обучения) диктанты с «вкраплениями» отдельных быстрых ходов, пассажей, которые учащиеся еще не могут запомнить.

Опыт убеждает в большей практичности стенографического способа записи диктантов: за меньшее время пишутся более протяженные и более трудные диктанты, потому что технические возможности не зависят от уровня памяти на данном этапе. (Память должна «созреть» — об этом в следующем разделе.)

В классе имеет смысл писать более трудные (проверочные) диктанты, чем дома, где пишутся более легкие (тренировочные) диктанты. Величина диктанта — 8—10 тактов, от 35 до 70 звуков; трудность классного определяется 6—8 проигрываниями, домашнего — 4—6 (магнитофон). Практика показывает, что большее чем восьмиразовое проигрывание — это «вымучивание» диктанта, а не плодотворная работа.

Основной костяк диктантов педагог должен сочинять и подбирать (из разных источников) для учащихся сам, только в этом случае работа будет максимально целенаправленной — важно знание тематизма диктантов и их количества, необходимого каждому ученику. По ходу работы необходима ее корректировка (появление новой темы, новых трудностей и т. д.).

На первых порах учащиеся могут записывать диктанты, лишь пропекая мелодию. Поэтому не следует в это время давать диктанты, звучащие в неудобной для пения tessiture. Так, «Моряки» Вильбоа лучше получаются при записи в ре миноре, а не в тональности оригинала (соль минор); то же происходит с главной партией из I части симфонии № 5 Мясковского — в ля мажоре учащиеся записывают ее намного увереннее, чем в ре мажоре и т. д.

Примечание. Многие педагоги запрещают учащимся петь во время диктовки, чем заметно тормозят воспитание необходимых навыков. Пока отсутствует уверенный внутренний слух, учащиеся не могут быстро и точно записывать диктанты без пения. Именно педагог должен напоминать учащимся во время диктовки о необходимости пения. Кроме того, учащиеся быстрее запоминают мелодию, если они подпевают (дублируют голосом) ее во время диктовки. Совсем нетрудно научиться петь тихо (так, чтобы не мешать окружающим).

У старшекурсников же не возникает потребности петь во время диктовки.

Все написанные домашние и классные диктанты необходимо уметь сольфеджировать в быстром темпе (это, разумеется, не относится к художественным образцам, звучащим медленно), лишь в этом случае материал диктантов будет максимально использован для приобретения необходимых навыков. Особенно важно прорабатывать таким образом отдельные места в диктантах, которые были написаны с ошибками. В этих случаях необходимо освоить, запомнить различные звучания оригинала с ошибочной записью. Речь идет о принципиальных тематических ошибках (пример 65).

Диктанты, особо важные тематически, необходимо выучивать наизусть и играть на фортепиано в транспорте. На эти диктанты указывает педагог. Некоторые учащиеся, понимая особую необходимость для себя знания тематизма отдельных диктантов, выучивают их наизусть по собственной инициативе.

Если некоторые диктанты не удается написать за положенное количество проигрываний (учащиеся перед каждым очередным проигрыванием отмечают его порядковый номер; таким образом контролируется количество проигрываний на каждый диктант), такие диктанты необходимо через некоторое время повторить.

Самостоятельное значение имеют одноголосные диктанты, звучащие во второй-третьей и малой-большой октавах. У учащихся должна быть достаточная практика, необходимая для выработки надежных навыков слушания и фиксации музыки в этих регистрах.

Несколько слов о паузах в диктантах. При звучании их на фортепиано, как показывает опыт, фиксация пауз во многих ситуациях является довольно сложным делом. Поэтому имеет смысл длительное время давать диктанты вообще без пауз. Когда учащиеся смогут уверенно записывать диктанты определенной трудности, имеет смысл вводить паузы: этот элемент должен быть изучен, освоен, как и все остальные.

Диктанты и примеры для сольфеджирования, прорабатываемые в одно время, должны быть на одну тему, а это, как уже отмечалось, очень трудно осуществить — сборники диктантов и сольфеджио не создаются одним автором именно с такой методической целью. Среди изданных сборников сольфеджио и диктантов педагог должен так подбирать примеры, чтобы были реализованы основные принципы методики: доступность материала, последовательность его развития, преемственность тематизма, систематичность тренировочного цикла.

С первых же диктантов необходимо обращать внимание на форму записи. Часто учащиеся затрудняют работу поспешной, неаккуратной, слишком мелкой записью нот (иногда ноты буквально прилипают друг к другу). В этих случаях педагог дол-

жен «проявить характер» и отказаться проверять диктанты, записанные неясно, небрежно. Привычка к четкой записи нот, расположенных достаточно широко друг от друга, — исключительно важный навык, необходимость которого особенно будет ощущаться в двух- и трехголосных диктантах.

Двухголосные диктанты

Еще до начала записи двухголосия учащиеся тренировались в определении нижнего голоса в гармонических последовательностях. Это была специфическая форма работы над одноголосием. На первом этапе в двухголосии ее следует продолжить и активизировать. В течение 1—2 недель ежедневно каждый учащийся должен петь нотами нижний голос звучащих (магнитофон) двухголосных диктантов без записи. Таким образом предварительная работа заключается только в нахождении и устной фиксации нижнего голоса. Приступать к записи двухголосных диктантов можно лишь в том случае, если учащиеся научились «следить» за нижним голосом, научились уверенно абстрагировать его в своем сознании. При тесном расположении голосов следить за нижним намного труднее (на начальном этапе), чем при широком расположении. Поэтому начинать работу над двухголосием (с самостоятельными голосами, не интервально-гармоническими) нужно с диктантов, в которых голоса расположены шире сексты—октавы. В начальных диктантах необходима подчеркнутая самостоятельность нижнего голоса.

После того как появится уверенность в определении нижнего голоса, можно приступать к главной форме работы над двухголосными диктантами — координации обоих голосов (письменная фиксация). Естественно, трудность каждого из голосов должна быть ниже трудности одноголосных диктантов, которые пишутся в это же время. Работа над одноголосием должна параллельно продолжаться все 4 года обучения в училище. Без мастерского владения одноголосием двухголосие построено на песке (как и трех- и четырехголосие). Грубой методической ошибкой является прекращение систематической работы над одноголосием в то время, когда начинается двухголосие.

В двухголосных диктантах специфической трудностью является координация горизонтали с вертикалью. Выработка навыка одновременного слышания и осознания двух самостоятельных, сочетающихся голосов требует необычайно тщательного подбора текстов (особенно первых диктантов).

Среди педагогов существуют разные мнения относительно порядка написания голосов. Автор считает, что лучше начинать запись диктанта с верхнего — в большинстве случаев это главный голос — мелодия (пример 66). Учащихся нужно сразу приучить

к организованной записи таких диктантов: вначале — полностью верхний голос с ритмом и тактовыми чертами, продолженными на нижний нотоносец, и лишь после этого — нижний голос.

Следующим этапом являются диктанты с ведущим нижним голосом, с которого и начинается запись (*пример 67*).

Затем следуют диктанты, голоса которых записываются «одновременно» (*пример 68*).

Постепенное развитие навыка координации обоих голосов приводит учащихся к такому уровню, при котором они уверенно воспринимают и осознают двухголосные тексты и могут записывать их голоса в любой удобной для каждого случая последовательности (*пример 69*).

Написанные диктанты затем сольфеджируются (один голос учащийся играет на фортепиано, другой поет).

Трехголосные диктанты

Первая задача — приобретение навыка фиксирования среднего голоса. Начальные диктанты должны быть с такой фактурой, чтобы учащиеся, опираясь на запас приобретенных в предыдущей работе навыков, без труда находили средний голос. Эти предыдущие навыки — интервальные и гармонические.

Таким образом, первой фазой работы, когда учащиеся не владеют навыком определения самостоятельной горизонтальной линии среднего голоса, будет процесс его нахождения с помощью вспомогательных факторов: 1) определение среднего голоса по интервалу с верхним или нижним голосом (*пример 70*), 2) по гармонической вертикали (*пример 71*). После необходимой практики такой работы, когда появится уверенность в нахождении звуков среднего голоса этими приемами, начинается основная работа нахождения и фиксации среднего голоса (как и в двухголосии, некоторое время не нужно записывать все 3 голоса, а только пропевать с названием нот средний; и когда появится уверенный навык слежения и фиксации среднего голоса, становится возможной запись трехголосного диктанта).

Вначале фактура трехголосных диктантов должна быть с подчеркнутой самостоятельностью среднего голоса (*пример 72*).

Постепенно учащиеся приобретают навык одновременного восприятия трех голосов и могут их записывать в любом порядке.

Гармонические четырехголосные диктанты

Такие диктанты легко фиксируются учениками, когда голосоведение укладывается в привычные учебные представления. Но стоит появиться нестандартному го-

лосоведению или удвоениям, как сразу же становится очевидным «теоретическое» восприятие четырехголосной музыки. Учащиеся в этих случаях, не имея необходимых навыков, начинают «плавать». Слышание всех четырех голосов — это уже достаточно высокий профессиональный уровень развития слуха; и путь к такому уровню лежит через многолетний тренировочный процесс, включающий все формы и методы развития музыкального сознания.

Специальными четырехголосными упражнениями следует начинать заниматься как можно раньше (со второго или третьего семестра, иногда обгоняя появление теоретической информации курса гармонии — иначе можно и не успеть воспитать необходимые навыки). Подготовительными упражнениями являются слушание отдельных четырехголосных аккордов трезвучий и их обращений с определением всех голосов (*пример 73*). Порядок нахождения голосов следующий: первым определяется верхний голос, вторым — бас, далее — альт (во многих случаях по интервалу с верхним голосом) и последним тенор. В дальнейшем порядок нахождения голосов может быть произвольным.

До определения каждого из голосов мажорного и минорного трезвучий и их обращений имеет смысл приучить учащихся сразу же определять удвоение («чего больше — основного, терцового или квинтового тона?»).

На начальном этапе определения различных септаккордов и их обращений (в широком расположении) рекомендуем следующий порядок нахождения каждого из голосов. Вначале определяется бас, затем от него пропеваются все звуки подряд (в тесном расположении), и по интервалике (а также по окраске) определяется название аккорда (квинтсектаккорд малого с уменьшенной квинтой или терцквартаккорд малого минорного и т. д.), затем находится верхний голос, после чего — по интервалу с ним — альт, и последним — тенор (*пример 74*).

Для тренировки «слежения» за голосами септаккорда рекомендуются четырехголосные последовательности с поочередным движением каждого голоса (*пример 75*).

После приведенных подготовительных упражнений (устных и письменных) даются четырехголосные диктанты «столбами» со специфическими трудностями: ненормативными удвоениями, органичным пунктом в мелодии и т. д. (*пример 76*).

Следующий этап — неаккордовые звуки в мелодии и средних голосах (*пример 77*). И последний этап — диктанты с нестабильным количеством голосов (*пример 78*).

Чтобы продемонстрировать результаты описываемой работы по воспитанию профессионального слуха, автор счел необходимым привести записи диктантов, сделанные в разное время обучения в училище одной из его лучших учениц (выпуск 1975 года, теоретик). Начиная занятия на подготовительных курсах, эта ученица не могла найти первый звук диктанта после настройки в тональности. Поэтому пришлось заниматься подготовительными упражнениями, после которых, наконец, был написан первый простейший

диктант (пример 79 а). Экзаменационный диктант при поступлении в училище был написан не очень уверенно (пример 79 б). На четвертом же курсе она с легкостью писала трудные одноголосные диктанты (пример 79 в), даже установила своеобразный рекорд, написав лишь после двух проигрываний (!) диктант, который с трудом писали в разные годы все выпускники автора (пример 79 г); отлично был написан ею и заключительный экзаменационный диктант (пример 79 д).

Эта учащаяся обладала исключительными «ученическими» способностями и поэтому добилась превосходных результатов в учебе. Но достаточно высокий уровень развития профессионального слуха может быть продемонстрирован и результатами целой группы. Так, в группе теоретиков выпуска 1983 года на первом курсе была начата работа над такими диктантами, как № 401 из «1000 примеров музыкального диктанта» Ладухина, тема побочной партии из концерта для фортепиано с оркестром ре минор (№ 20) Моцарта, начало арии Иоанны из «Орлеанской девы» Чайковского и т. д. Диктанты такой трудности записывались в среднем за 8 проигрываний. На четвертом курсе эти учащиеся уверенно «расправлялись» (также за 8 проигрываний) с диктантами чрезвычайной сложности (пример 80).

О музыкальной памяти

Различные грани музыкального слуха на различных стадиях развития могут быть диспропорциональными. Встречаются учащиеся с гипертрофированной отдельной способностью (иногда природной, иногда приобретенной благодаря предыдущей практике — отличная интонация у скрипачей, прекрасный гармонический слух у баянистов и т. д.). Широко распространено мнение о музыкальной памяти как о локальной способности, не связанной с другими способностями, статичной, менее других поддающейся развитию. Приводятся примеры памяти Моцарта, Рахманинова; с другой стороны известно, что Чайковский не рисковал выходить из дома без записной книжки, боясь забыть пришедшую на ум мелодию; Лядов, наоборот, обходился без черновиков — все помнил и вынашивал произведение «до созревания» в своем сознании. Встречаются феноменальные проявления музыкальной памяти (обязательно вкупе с прекрасным слухом).

Существуют природные уровни памяти, достаточные для профессиональной деятельности музыканта. Но такие учащиеся встречаются крайне редко. В подавляющем большинстве случаев память учащегося требует воспитания и тренировки. А то, что память интенсивно поддается тренировке, подтверждает педагогическая практика. Так, учащиеся первого курса пишут одноголосные диктанты из «1000 примеров музыкального диктанта» Ладухина за 8 проигрываний (стенографируя), на четвертом курсе диктанты такой же трудности записывают после 2—3 проигрываний (по памяти).

Это легко объяснимо. Первокурсники воспринимали текст элементарными единицами (кратчайшими мелодическими и ритмическими ячейками, которые они были в состоянии успеть осмыслить — только это гарантировало надежность запоминания).

На четвертом курсе текст воспринимался значительно более «крупными (знакомыми) блоками». Аналогичное явление происходит в процессе обучения грамоте: вначале с трудом буквы «складываются» в слова (причем в длинном слове нередко забываются первые буквы), позднее, по овладении этим искусством, текст воспринимается сразу целыми словами. Память непосредственно зависит от культуры, знаний, навыков, то есть практики.

Тренировка памяти заучиванием наизусть пространных текстов (часто со случайным тематическим материалом) малоэффективна и непрактична: отнимает массу времени и не оставляет в сознании необходимого «багажа» (процесс ради процесса). Выучивание наизусть имеет смысл, когда сам процесс посилен (не утомляет и не долговремен), а главное связан с необходимым материалом, способствуя накоплению запаса музыкальной лексики. Более пространные построения для выучивания наизусть должны состояться из фрагментов, хорошо знакомых ученику, фрагментов, предварительно «отработанных», изученных. Отличные результаты тренировки памяти дает следующее упражнение: ежедневно в течение 10 минут (все 4 года) учащийся записывает с магнитофона мелодические обороты, пассажи такой величины, которые запоминаются с одного прослушивания; эти обороты от семестра к семестру увеличиваются в масштабах и ускоряется темп их звучания (пример 81).

Эффективность процесса запоминания зависит от различных факторов. Во-первых, от степени необходимости знания изучаемой информации (это должно со временем стать естественной внутренней потребностью учащихся — качество, воспитываемое педагогом); во-вторых, от доступности, усвоемости материала и масштаба примеров. Иными словами, эффективность упражнений, стало быть, зависит от их методической целенаправленности (а также от привлечения всех раздражителей: слухового, зрительного, логического, моторного). Роль моторики и здесь чрезвычайно велика: вокалисты выучивают целые оперные партии на иностранном незнакомом языке. Текст запоминается быстрее и прочнее, если его многократно повторять вслух (как и пассажи у инструменталистов).

На процесс запоминания огромное влияние оказывают (кроме яркости и своеобразия самих объектов) сопровождающие факторы. Педагог стимулирует этот процесс удачными сравнениями, ассоциативными сопоставлениями (иногда с образами из другой, не музыкальной сферы — литературной, бытовой и т. д. Например, аккорд D₉ сопровождается одним и тем же «парящим» движением руки. Эта временная мера очень эффективна).

Практика убеждает в огромных удивительных возможностях памяти, а также в эффективных возможностях ее развития. Необходимо суммировать и осмыслить опыт, накопленный разными

ми педагогами, разработать методические упражнения, развивающие и тренирующие память.

Иногда на приемных экзаменах одним из главных критериев возможностей учащегося становится уровень памяти. Однако при наборе в училище надо учитывать, что память поступающих будет воспитываться нами, педагогами. И если слабая память учащегося послужила отказом ему в приеме в училище, то это означает лишь неуверенность педагога в своих возможностях воспитывать эту важнейшую способность музыкального слуха.

О внутреннем слухе

Внутренний слух — высшая форма проявления профессиональных возможностей. Дрессированным ремесленником является музыкант без действенного внутреннего слуха, его руки опережают голову, музыкальное создание не способно управлять действиями.

В брошюре В. А. Серединской «Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио» (М., 1962) подчеркивается значение памяти, музыкальных знаний для внутреннего слуха. Чем выше музыкальная культура, теоретическая и техническая оснащённость ученика, тем совершеннее его внутренний слух.

Среди различных упражнений, развивающих внутренний слух, особенно действенными представляются следующие:

Упражнение 1

а) Педагог поет нотами знакомую мелодию, делая умышленно ошибки. Учащиеся исправляют — поют звуки с правильными названиями. Затем пропевают звуки, названные педагогом. (Дома это упражнение делается с магнитофоном.)

б) После настройки в тональности педагог поет нотами (импровизирует) короткие обороты (от трех до шести звуков), делая умышленно ошибки. Задание, как и в предыдущем упражнении.

Упражнение 2

Учащиеся в нотах отмечают несовпадение текста со звучанием (игрой на фортепиано; дома — магнитофон.)

Упражнение 3

Педагог указкой «демонстрирует» на начерченной клавиатуре фортепиано знакомую мелодию. Учащиеся называют ее; педагог, настроив на фортепиано учащихся в тональности этой знакомой мелодии, продолжает «показывать» мелодию, делая умышленно ошибки; учащиеся в этих местах пропевают правильный звук (не теряя в сознании тональность в течение всего упражнения) с правильным названием.

Упражнение 4

Выучивание текстов без инструмента (одноголосных и многоголосных).

ГЛАВА 5

Организация классной (групповой) и домашней (индивидуальной) работы

Автор глубоко убежден, что преподавание сольфеджио должно быть индивидуальным. Это более оправдано, чем индивидуальная гармония. Групповые занятия гармонией дают возможность учащимся познакомиться с различными вариантами гармонизации — находками товарищей по группе и (что немаловажно) увидеть большее количество типичных ошибок. Групповые занятия сольфеджио — это вынужденный компромисс (очень хотелось бы надеяться, что компромисс этот временный). Групповые занятия не имеют точного «адресата». Это, так сказать, равнение на середняка лишает возможности полноценно развиваться учащимся с разными слуховыми возможностями и разными возможностями развития индивидуальных способностей (темп развития способностей индивидуален, как и сами способности). Некоторые администраторы, формируя группы по принципу: «чтобы педагогам не было обидно», объединяют сильных, средних и слабых вместе. Педагоги вынуждены выкручиваться: одни и те же упражнения учащиеся выполняют в разных темпах, задания дифференцируются в зависимости от возможностей каждого учащегося и т. д. Естественно, что когда нет условий давать группе одинаковые по трудности задания, работа идет насмарку.

Организация классной работы

Классная работа должна быть образцом — моделью для домашних тренировок: этим гарантируется абсолютно точное и правильное выполнение упражнений вне класса. Домашняя работа по времени более чем втрое превосходит классную, и поэтому особенно понятна важность организации классной работы на начальном этапе (и при появлении новых тем и новых приемов).

Во время классных групповых занятий каждое упражнение, каждый прием, каждое указание педагога должны быть поняты и усвоены всеми учащимися. Следовательно, очень важным моментом во время классных занятий являются внимание и активность каждого учащегося. Во время выполнения различных упражнений существуют многие приемы, стимулирующие эти качества. При слуховом анализе после ответа одного ученика педагог обращается поочередно ко всем учащимся: «Ваш вариант?», и лишь при правильном ответе «абсолютного большинства» этот ответ «утверждается» (подтверждается). Если упражнение оказалось трудным для многих учащихся, оно повторяет-

ся, естественно, без объявления правильного ответа, в более простой форме (замедленный темп, динамическое «подчеркивание» трудного места и т. д.). Интенсификация внимания и активности служит следующий прием: после правильных ответов учащихся педагог говорит: «Я повторяю упражнение, послушайте его еще раз». При повторении упражнения на фортепиано педагог изменяет его (вместо мелодического минора, например, играет натуральный мажор, или вместо сыгранных кварты и септимы звучат кварта и тритон, или в гармонической последовательности вместо доминантквинтсектаккорда звучит доминантовый сектаккорд и т. д.) и по реакции учеников судит о том, как они восприняли такой повтор.

Еще один прием: упражнение, «давшееся» учащимся с трудом, повторяется с предложением найти изменения в нем; а играется это упражнение в первоначальном виде. Таких приемов, возникающих непосредственно в практике, можно привести множество.

Во время сольфеджирования одним учащимся (выученный дома номер или читка с листа) остальные с карандашом в руках следят по нотам и отмечают все погрешности (интонационные, ритмические, замену звуков другими — конкретно какими и т. д.). После того, как номер спет, педагог обращается к учащимся поочередно: «Ваши замечания?» Учащиеся отвечают: «Первая строчка; пятый такт — вместо *фа* спел *фа-диез*; вторая строчка, третий такт — *до-диез* было низким, в следующем такте вместо триоли были две шестнадцатые и восьмая, строй не сохранил — последняя тоника была ниже» и т. д. На старших курсах после ответа одного из учащихся педагог просит остальных указать не только ошибки, но и причины их появления (незнание текста, непосильный темп, слишком громкое пение и т. д.). Педагог воспитывает в своих учащихся объективное, точное представление о своих навыках и их развитии. Учащиеся должны уметь абсолютно точно выполнять любое упражнение во время домашних тренировок и фиксировать правильность результатов, отмечать рост своего мастерства.

Тематику классных уроков, последовательность упражнений, временной регламент этих упражнений в течение длительного времени следует делать постоянными. Каждое упражнение должно быть очень искусно регламентировано: если оно будет скоротечным, «скоропалительным», то не оставит необходимых следов в сознании, если чрезмерным, то вызовет усталость, апатию. Педагог по глазам учеников, по их вниманию, реакции на задание определяет убедительность временного регламента (количество минут на каждое упражнение). Учащиеся должны освоить эти упражнения, привыкнуть к временной протяженности каждого упражнения для того, чтобы во время домашней работы правильно и максимально результативно выполнять эти упражнения.

Домашняя работа учащихся

Это решающий фактор успешного обучения. Воспитание слуха возможно только при непрерывном процессе — ежедневных занятиях; лишь в этом случае вырабатываются необходимые навыки (условные рефлексы). Уроки сольфеджио бывают в училище не больше двух раз в неделю, основное тренировочное время (остальные дни) приходится на домашнюю работу, поэтому понятно значение организации домашних занятий. Подчеркнем следующие моменты.

Во-первых, учащийся должен обладать всеми необходимыми условиями: не менее полутора часов свободного времени, отводимого на ежедневные тренировки слуха (кроме тех дней, когда сольфеджио бывает в училище). И, что очень важно, заниматься нужно на свежую голову («свежие уши»), отдохнувшую нервную систему. Учащиеся должны иметь все необходимые ноты, обязательно магнитофон, настроенный инструмент.

Во-вторых, домашняя работа должна быть тщательно продумана. Несмотря на то, что классные занятия являются моделью для домашних тренировок и учащиеся смогут дома копировать упражнения, которые они выполняли в училище под руководством педагога, перед ними возникнут новые задачи, которые они должны решать самостоятельно.

Великолепным организующим средством является дневник домашних тренировок. В дневнике учащийся фиксирует все домашние упражнения и время, отведенное на каждое из них. В каждом упражнении указываются допущенные ошибки, что является соответствующей рекомендацией работы над трудными местами на следующий день («выполнять эти упражнения особенно внимательно, в замедленном темпе, отвести на эти упражнения больше времени; посоветоваться с педагогом о способе устранения ошибок» и т. д.).

Стало быть, дневник является направляющим и корректирующим домашнюю работу средством.

Пример из дневника учащегося подготовительных курсов

Номера пунктов	Упражнения	Результаты, рекомендации на следующий день	Время
1.	Пение трех видов минора (до минор)	в натуральном — неуверенно си-бемоль в восходящем движении	17,00
2.	Пение гармонического и мелодического мажора (до мажор)	в мелодическом мажоре плохо получается си-бемоль (та же ошибка, что и в миноре); завтра петь медленнее, с акцентом на VII ступени этих гамм	

Номера пунктов	Упражнения	Результаты, рекомендации на следующий день	Время
3.	Слушание с магнитофона видов минора и видов мажора	на 20 гамм — одна ошибка: гармонический мажор перепутал с гармоническим минором (случайно); можно записать гаммы быстрее	17.03
4.	Пение кварт двумя способами: а) повторяя исходный звук, б) не повторяя	первым способом пятьдесят интервалов спел без ошибок, вторым — на пятьдесят интервалов восемь ошибок, все в высоком регистре; завтра побольше петь в верхнем регистре	17.07
5.	Слушание с магнитофона интервалов (пять серий по десять интервалов)	в низком регистре путаю сексты с терциями. Записать в низком регистре помедленнее	17.12
6.	Пение и слушание мажорных и минорных трезвучий и их обращений	пение — неплохо, слушание — неуверенно секстаккорды; завтра послушать их побольше	17.17
7.	Ритм. Трехтактовые схемы с № 1 по № 12	плохо получается № 8 и 9; завтра повторить и прибавить до № 15	17.20
8.	Запись ритмических диктантов (на гамме до мажор)	записаны 10 диктантов без ошибок; завтра — следующие 10	17.23
9.	Пение «троек» (трех звуков с проверкой на инструменте в до мажоре)	получается только в медленном темпе; завтра также медленно	17.28
10.	Работа над V ступенью до мажора	Попадаю на V ступень скачком только в спокойном темпе; завтра так же	17.38

Номера пунктов	Упражнения	Результаты, рекомендации на следующий день	Время
11.	Устные диктанты — проверка на фортепиано и голосом «троек» с магнитофона	много ошибок, надо переписать намного медленнее	17.44
Отдых			
12.	Самодиктанты: «Во поле береза стояла», «Камаринская», «Неаполитанская песенка» П. Чайковского (начало), «Катюша» М. Блантера	все написал без ошибок; завтра — следующие четыре мелодии	18.15
13.	Диктанты (с магнитофона)	№ 1 хорошо, № 2 хуже — шесть проигрываний, две ошибки; выучил — пою в быстром темпе	18.28
14.	Чтение с листа	текст легкий, доступный; в № 12 ошибся — выучил это место	18.38
15.	Учил номера из сборника	в № 52 надо повторить седьмой и тринадцатый такты, в № 56 — тринадцатый и четырнадцатый такты в быстром темпе еще не получаются	18.48 18.58

Запись в дневнике на практике осуществляется намного лаконичнее: каждый день не выписываются названия всех упражнений, а только их номера (если они повторяются в последующие дни). Результаты часто фиксируются условными сокращенными знаками: + и — и т. д.

Тренировка слуха учащегося не ограничивается только за инструментом и с магнитофоном — каждую свободную минуту в течение дня возможна и должна реализовываться многообразная тренировочная работа (пение интервалов, ступеней в ладу, «троек» нот в тональности, пение знакомых мелодий нотами и т. д. — работа с камертоном).

* * *

Результаты обучения прямо зависят от трудовых качеств и навыков учащихся, поэтому кроме обучения в обязанности педагога входит и воспитание — формирование трудовых навыков,

характера и воли учащихся (воспитание через обучение). Начинать это дело с пятнадцатилетними необычайно сложная проблема (формировать личность, встречаясь два раза в неделю!). У каждого педагога всегда остается чувство своей вины, когда к нему в класс попадают и через четыре года уходят сформировавшиеся безвольные бездельники (большой частью способные). Педагог испытывает огромное чувство благодарности к родителям, чьи дети обладают сильным воспитанным характером, трудолюбием, организованностью.

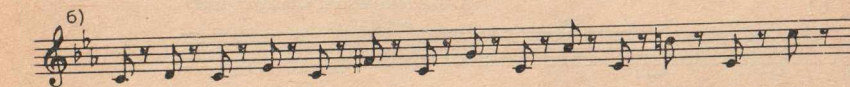
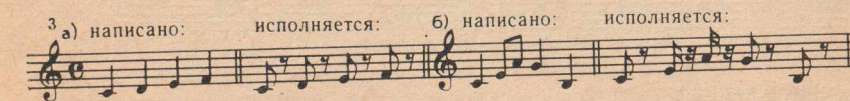
Воспитание трудовых навыков зависит от многих факторов: веры учащегося в профессиональные и человеческие качества своего учителя (в его заинтересованность им — своим учеником), чувства ответственности ученика за общую работу: воспитание музыканта-профессионала — это, так сказать, дело общее, дело «артели» равноправных (одинаково заинтересованных в результатах) участников — педагога и учащегося. Соблюдение субординации не нарушает общности в работе, в достижении цели. Учащиеся должны постоянно ощущать огромную заинтересованность работой педагога, стимулирующую их собственную. Иначе у них может возникнуть сомнение, неуверенность в своем педагоге, а когда теряется вера, работа идет насмарку.

Могучим стимулом в работе является твердая уверенность в ее необходимости и уверенность в успехе. Одна выпускница автора с сожалением сказала, что если бы она знала, была бы уверена, что ее слух будет такого же уровня, как у ее однокурсницы — лучшей ученицы группы, — она непременно работала бы так же усердно начиная с первого курса. Педагогу осталось лишь пошутить: «Теперь вы знаете? — начинайте все с начала». Но этот разговор послужил уроком и педагогу: все следующие его новые первые курсы на первых же уроках детально знакомилась с работой лучших выпускников, с их результатами. Очень часто в этих случаях первокурсники задают вопрос: «А мы (я) слабее, чем N, когда он (она) пришел четыре года тому назад на первый курс?» Во всех случаях ответ бывает одним и тем же (из педагогических соображений): «Вы сильнее!»

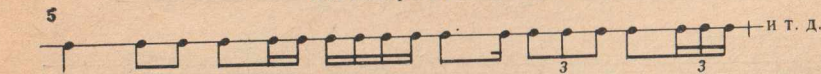
Работа над воспитанием профессионального слуха музыканта начинается в училище, но не кончается и в консерватории. На вопрос, сколько времени М. Равель изучал гармонию, композитор ответил: «Всю жизнь!»

Работа над слухом продолжается также всю жизнь.

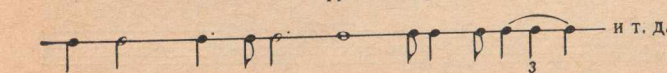
НОТНЫЕ ПРИМЕРЫ



Основные ритмические элементы



Укрупненные ритмические элементы



Работа над пульсацией

6 УПРАЖНЕНИЕ 1

И т. д.

7 УПРАЖНЕНИЕ 2

А. Аренский «Рафаэль»

И т. д.

8 а) УПРАЖНЕНИЕ 3

б) УПРАЖНЕНИЕ 4

И т. д.

9 УПРАЖНЕНИЕ 5

А. Джойс, Вальс

И т. д.

10 УПРАЖНЕНИЕ 6

Р. Вагнер, «Тангейзер»

И т. д.

б)

А. Даргомыжский, «Лихорадушка»

И т. д.

в)

И т. д.

г)

11 УПРАЖНЕНИЕ 7

Русская песня «Сидел Ваня»

12

Изучение ритмических фигур

та та та та та та та та таратата та та та

та та simile

до ре ми фа соль до ре ми фа соль ля

И т. д.

Музыкальные упражнения для ритмического диктанта на гамме. Упражнения состоят из 14 стaves, на которых показаны ритмические рисунки с нотами. Некоторые группы нот помечены цифрой '3', что указывает на триолы. Упражнения варьируются от простых ритмических фигур до более сложных, включающих триолы и группы из 5, 6 и 7 нот.

Музыкальное упражнение 14а. Два стaves: верхний — вокальный (требова), нижний — фортепиано (бас). Музыка в тональности с одним бемолем.

Музыкальное упражнение 6). Один staff в тональности с двумя бемолями.

Определение модуляций в мелодии

Музыкальное упражнение 15а. Один staff в тональности с двумя диэзами.

Музыкальное упражнение для П. Булахова «Колокольчики мои».

Определение модуляций по движению баса

Музыкальное упражнение 6). Два стaves: верхний — мелодия (требова), нижний — бас (бас). Музыка в тональности с одним бемолем.

Определение модуляций по движению мелодии и баса

Музыкальное упражнение 6а). Два стaves: верхний — мелодия (требова), нижний — бас (бас). Музыка в тональности с двумя бемолями.

Работа над ладами
(приводятся лишь ключевые упражнения)

16 УПРАЖНЕНИЕ 2

Four staves of musical notation in G minor. The first staff starts with a treble clef and a key signature of two flats. The music consists of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals.

17 УПРАЖНЕНИЕ 4

Four staves of musical notation in G minor. The first staff starts with a treble clef and a key signature of two flats. The music consists of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals.

18 УПРАЖНЕНИЕ 8

Two staves of musical notation in G minor. The first staff starts with a treble clef and a key signature of two flats. The music consists of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals. The second staff continues the pattern.

19 УПРАЖНЕНИЕ 9

Two staves of musical notation in G minor. The first staff starts with a treble clef and a key signature of two flats. The music consists of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals. The second staff continues the pattern.

One staff of musical notation in G minor, continuing the exercise from the previous block. It starts with a treble clef and a key signature of two flats.

20 УПРАЖНЕНИЕ 10

One staff of musical notation in G minor, starting with a treble clef and a key signature of two flats. The music consists of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals.

и т. д.

21 УПРАЖНЕНИЕ 12

Two staves of musical notation in G minor, labeled 'a)'. The first staff starts with a treble clef and a key signature of two flats. The music consists of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals.

Two staves of musical notation in G minor, labeled 'б)'. The first staff starts with a treble clef and a key signature of two flats. The music consists of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals.

Two staves of musical notation in G minor, labeled 'в)'. The first staff starts with a treble clef and a key signature of two flats. The music consists of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals.

22 УПРАЖНЕНИЕ 13

One staff of musical notation in G minor, starting with a treble clef and a key signature of two flats. The music consists of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals.

23 УПРАЖНЕНИЕ 14

One staff of musical notation in G minor, labeled 'a)', starting with a treble clef and a key signature of two flats. The music consists of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals.

One staff of musical notation in G minor, labeled 'б)', starting with a treble clef and a key signature of two flats. The music consists of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals.

One staff of musical notation in G minor, labeled 'в)', starting with a treble clef and a key signature of two flats. The music consists of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals.

One staff of musical notation in G minor, labeled 'г)', starting with a treble clef and a key signature of two flats. The music consists of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals.

One staff of musical notation in G minor, labeled 'д)', starting with a treble clef and a key signature of two flats. The music consists of eighth and sixteenth notes, with some rests and accidentals.

6)

в)

г)

д)

и т. д.

и т. д.

и т. д.

24 УПРАЖНЕНИЕ 15

и т. д.

25

а)

и т. д.

магнитофон проверка м-н ф-п. simile
на ф-п.

б)

и т. д.

м-н ф-п м-н ф-п.

Работа над ладами в контекстуальных условиях

26 УПРАЖНЕНИЕ 1

а)

б)

в)

г)

д)

е)

ж)

27 УПРАЖНЕНИЕ 2

28 УПРАЖНЕНИЕ 3

29 УПРАЖНЕНИЕ 4

30 УПРАЖНЕНИЕ 5

Аналогично нисходящие гаммы.

Работа над секундами вне лада

31 УПРАЖНЕНИЕ 1

32 УПРАЖНЕНИЕ 2

33

б)

Подготовительные упражнения на вводные звуки к диатоническим ступеням
(приводятся отдельные примеры)

34

УПРАЖНЕНИЕ 4

Г. Венявский. Мазурка

35 УПРАЖНЕНИЕ 5

Работа над интервалами
(приводятся отдельные упражнения)

36 УПРАЖНЕНИЕ 5

37 УПРАЖНЕНИЕ 6

38 УПРАЖНЕНИЕ 7

магнитофон ф-п. м-н ф-п. *simile* и т. д.

м-н ф-п. *simile* и т. д.

м-н ф-п. *simile* и т. д.

м-н ф-п. *simile* и т. д.

39 УПРАЖНЕНИЕ 8

м-н ф-п. *simile*

40 УПРАЖНЕНИЕ 9

а) и т. д.

б) и т. д.

41 УПРАЖНЕНИЕ 10

и т. д.

42 УПРАЖНЕНИЕ 11

и т. д.

43

Интервальные секвенции

а) и т. д.

б) и т. д.

в) и т. д.

44

Интервальная цепочка

и т. д.

45 УПРАЖНЕНИЕ 1

Интервалы в ладу

46 УПРАЖНЕНИЕ 2

а) б) г)

47

П. Булахов. «Колокольчики мои»

а)

И. Дунаевский. «Широка страна моя родная»

б)

Л. Бетховен. «Кориолан»

в)

1.

2.

3.

4.

Аналогично, то есть в натуральном и гармоническом минорах, а также в дорийском ладу обрабатываются следующие примеры:

4.

5.

6.

Диктанты с хроматизмами

49 1. Ж. Массне, Элегия

2. К. Сен-Санс, «Самсон и Далила»

3. И. Дунаевский, Марш из к/ф «Цирк»

4.

Ж. Бизе. «Кармен»

5.

6.

Н. Римский-Корсаков. «Садко»

7.

К. Вильбоа. «Моряки»

8.

9.

Н. Римский-Корсаков. «Царская невеста»

10.

11.

Работа над аккордами
(отдельные примеры)

50.

51.

и т. д.

Элементы лада

а) Мажор

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18

Минор

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

13 14 15 16 17 18

б) Мажор

Минор

и т. д.

и т. д.

м-н уч-ся simile

"Связанные тройки" (звуков)
Диатоника

и т. д.

"Связанные четверки"

и т. д.

"Несвязанные тройки" (звуков)

Хроматика

и т. д.

"Несвязанные четверки"

и т. д.

а)

пение ф-п. пение ф-п. пение пение

ф-п. пение ф-п. пение ф-п. пение ф-п.

и т. д.

Освоение ступеней

б)

пение ф-п. simile

и т. д.

Модуляции

61 А. Новиков. «Дороги»

62 И. Дунаевский. «Ой, цветет калина»

63 И. Дунаевский. «Песня о веселом ветре»

64 П. Булахов. «Колокольчики мои»

65 П. Булахов. «Не хочу»

66 Ф. Шуберт. Симфония h-moll

а) 64

педагог играет уч-ся поют *simile*

б)

в)

г)

Работа над ошибками в диктанте

а) оригинал : ошибочная запись : 3 и т. д.

б) оригинал : и т. д.

ошибочная запись : и т. д.

в) оригинал : ошибочная запись : и т. д.

Примеры различной фактуры в диктантах

66

Two systems of piano accompaniment for exercise 66. The first system shows measures 1 and 2, with a triplet of eighth notes in the right hand of measure 2. The second system shows measures 3 and 4.

67

Two systems of piano accompaniment for exercise 67, measures 1 and 2.

68

Two systems of piano accompaniment for exercise 68, measures 1 and 2.

69

Three systems of piano accompaniment for exercise 69, measures 1, 2, and 3.

70

Four systems of piano accompaniment for exercise 70, measures 1, 2, 3, and 4. The first system is marked 'a)' and shows a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand.

6)

Two systems of piano accompaniment for exercise 70, measures 5 and 6.

Т. Мюллер. «Трехголосные диктаны»

в)

Two systems of piano accompaniment for exercise 70, measures 7 and 8. The second system is marked 'и т. д.' (and so on).

Работа над трехголосием

Musical score for exercise 71, showing a three-voice setting with treble and bass staves.

Musical score for exercise 72, showing a three-voice setting with treble and bass staves.

Работа над четырехголосием

Musical score for exercise 73, showing a four-voice setting with treble and bass staves.

Musical score for exercise 74, showing a four-voice setting with treble and bass staves.

Musical score for exercise 75, showing a four-voice setting with treble and bass staves.

Musical score for exercise 76, showing a four-voice setting with treble and bass staves, marked "и т. д." (et cetera).

Musical score for exercise 76, showing a four-voice setting with treble and bass staves.

Musical score for exercise 76, showing a four-voice setting with treble and bass staves.

Musical score for exercise 77, showing a four-voice setting with treble and bass staves, marked "и т. д." (et cetera).


Musical score for exercise 77, showing a four-voice setting with treble and bass staves.

Musical score for exercise 77, showing a four-voice setting with treble and bass staves, marked "и т. д." (et cetera).

78
a) 

6) 



79
a) 

6) 

b) 

г) 



д) 







Тренировочные упражнения для развития памяти

и т. д.

Содержание

От автора	3
Глава 1.	
Проблемы воспитания профессионального слу- ха музыканта	6
Глава 2.	
Музыкальный слух и учебная дисциплина соль- феджио	15
Глава 3.	
Об учебном материале курса сольфеджио. Мо- торика как основное средство усвоения . . .	20
Глава 4.	
О системе воспитания профессионального слуха	30
Глава 5.	
Организация классной (групповой) и домашней (индивидуальной) работы	69
Нотные примеры	75

БОРИС ИВАНОВИЧ УТКИН

Редактор *Р. Шавердова*
Техн. редактор *С. Буданова*
Корректор *М. Шпанова*

ИБ № 3321

Подписано в набор 16.04.84. Подписано в печать 21.01.85. Формат бумаги 60×90^{1/16}. Бумага типографская № 2. Гарнитура литератур. Печать высокая. Объем печ. л. 6,5. Усл. п. л. 6,5. Усл. кр.-отт. 6,75. Уч.-изд. л. 6,48. Тираж 5000 экз. Изд. № 12837. Зак. № 1500. Цена 30 к.

Издательство «Музыка», Москва, Неглинная, 14.
Московская типография № 6 Союзполиграфпрома при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли.
109088, Москва, Ж-88, Южнопортовая ул., 24.

ВЫШЛИ ИЗ ПЕЧАТИ

Максимов С. Сольфеджио для вокалистов.
Учебник

Рубец А. Одноголосное сольфеджио. Переизд.

Русяева И. Одноголосные диктанты
Вып. 1 и 2

Степанов А. Методика преподавания гармонии

Холопова В. Мелодика

Вышедшие из печати издания поступают в магазины, распространяющие музыкальную литературу.

Издательство «Музыка»

ВЫХОДЯТ ИЗ ПЕЧАТИ

Бычков Ю. Трехголосные диктанты

Воспитание музыкального слуха
Методическое пособие

Лагутин А. Основы педагогики музыкаль-
ной школы

Лопатина И. Сборник диктантов (одно-
голосие и двухголосие)

Незванов Б. Интонирование в курсе соль-
феджио

Вышедшие из печати издания поступают в ма-
газины, распространяющие музыкальную лите-
ратуру.

Издательство «Музыка»

30 K.

Wachs

