



## ВВЕДЕНИЕ

Система музыкального образования — ДМШ — училище — вуз — обязана сегодня вместе с прочим снабдить обучающихся необходимой суммой знаний и навыков, воплощенной в механизме восприятия и воспроизведения музыки различных стилистических направлений. Таким механизмом, как известно, служит музыкальный слух, а главным предметом, развивающим его, является сольфеджио.

Проведенный всесторонний анализ свидетельствует о том, что самое неблагоприятное состояние рассматриваемого предмета — в ДМШ, именно там, где должны закладываться основы развития слуха и воспитываться отношение к соответствующим занятиям.

Достижения науки в области развития музыкального слуха за последние годы весьма существенны. Можно утверждать, что методология сольфеджио располагает в настоящее время широкой научно-теоретической базой, которая включает в себя сведения из смежных музыкально-теоретических дисциплин, музыкальной и общей психологии, акустики, педагогики, лингвистики, теории восприятия и интонирования в условиях нетемперированного строя, теории лада и др. Такая научная база, с одной стороны, дает возможность объективно обосновать многие эмпирически найденные методы традиционного сольфеджио, а с другой — разработать его теорию, а также методику и практику, охватывающие по содержанию все звенья музыкального образования — «школу — училище — вуз».

Возникает вопрос, нашли ли отражение эти достижения науки в учебниках и учебных пособиях для ДМШ? К сожалению, положительного ответа дать нельзя. Как известно, научно-методический потенциал сосредоточен главным образом на кафедрах вузов, а училища и ДМШ, за редким исключением, не обладают им.

В начальном звене музыкального образования пользуются учебниками старшего поколения методистов, сыгравшими на своем историческом этапе весьма положительную роль. Однако на начало XXI в. они по некоторым позициям устарели. В основе традиционных учебников для ДМШ лежит личный практический опыт авторов, как правило не подкрепленный научными обоснованиями. Способствуя тем не менее организации занятий и осуществляя контроль над ними, они оказывают положительное влияние, но лишь на общее музыкальное развитие,

к специфике формирования музыкального слуха они имеют весьма опосредованное отношение.

В результате слуховой багаж учеников оказывается зависимым от степени их одаренности и увлеченности музыкой. Влияние же сольфеджио на развитие слуха ничтожно и мало чем отличается от влияния смежных дисциплин, например специальной, хора и др. Нередки случаи, когда учащиеся из-за неудач по сольфеджио бросают школу, и, к сожалению, покидают ее не самые безнадёжные.

Огромное количество пособий, вышедших в разные годы, не смогли компенсировать отсутствие четкой системы развития музыкального слуха в ДМШ<sup>1</sup>. Это и послужило основанием создания учебника нового типа, кардинально отличающегося от существующих. Многолетняя исследовательская и педагогическая деятельность автора настоящих строк, сосредоточенная на проблеме развития музыкального слуха в различных аспектах — историческом, теоретическом, методическом и практическом, — подвигла его к созданию учебника сольфеджио для ДМШ, в котором опора сделана на самые современные достижения отечественного музыкознания. В нем разработана научно обоснованная система с оптимальными принципами развития музыкального слуха. В связи с этим содержание его не всегда совпадает с традиционной программой, а в отдельных моментах существенно отличается от нее. Однако это не должно смущать даже педагогов крайне ортодоксальных взглядов, поскольку уже достаточно давно стало нормой составление авторских программ, предполагающих, по сути, инновационные подходы в обучении. Иначе говоря, педагоги с самыми различными пристрастиями и симпатиями без особого труда смогут скорректировать учебный процесс в нужном им направлении.

Как известно, под сольфеджио мыслится сугубо специфичный предмет учебного плана, содержащий широкий спектр категорий (музыкальный слух, музыкальное восприятие и интонирование, формы работы, стиль, тембр, теория музыки, методические приемы, лад, мелодия, гармония, ритм и др.), значимость которых трактуется педагогами и учеными весьма противоречиво. Однако формирование и развитие музыкального слуха ребенка начинаются в естественных условиях, без педагогического воздействия, гораздо раньше, с первого года жизни. Разумеется, зародившийся в его сознании музыкальный тезаурус «доучебного» периода служит в дальнейшем основой построения педагогической системы слухового воспитания, в которой тезаурус сольфеджио и собственно сольфеджио соотносятся как причина и следствие каждого. Это значит, что без знания тезауруса невозможно организовать ни одну из форм работы в курсе сольфеджио, а сами они являются не чем иным, как средством формирования тезауруса.

Составляющими тезауруса служат учебный и стилистический словари, формирующие, первый — посредством технических упражнений запас слуховых представлений элементов музыкального языка, а второй — на базе художественного материала представления элементов музыкальной речи в интонационной и аналитической деятельности, традиционно используемой в виде интонационных и слуховых упражнений, диктанта и сольфеджирования.

Таким образом, тезаурус сольфеджио в целом образует связь формирования двух словарей, содержанием которых служат интонации, создающиеся техническими упражнениями с различным использованием этих же интонаций, усваиваемых в текстах художественных произведений.

---

<sup>1</sup> По понятным причинам мы не касаемся здесь весьма сомнительного качества пособий, начало появлению которым положили так называемые «лихие 90-е годы» XX столетия.

Известно, что стилистический словарь в асафьевском понимании формируется всюду, в любой музыкальной деятельности. Однако в становлении музыканта, в его тренировочных занятиях используется не только высокохудожественная музыка, но и довольно большое количество всевозможного вспомогательного материала, играющего роль учебного словаря и соответственно формирующего его слуховые представления.

Знание музыкального (как и вербального) языка определяется умением осознать и воспроизвести каждый его элемент, как в отдельности, так и в различных сочетаниях. В связи с этим необходимо создать словарь, в нашем случае — словарь сольфеджио, который бы мог вооружить учащихся соответствующими навыками.

Важной стороной слуховой подготовки учащихся в системе музыкального образования должно стать формирование у них учебного словаря классического сольфеджио. Под термином «классический» мыслится интонационное содержание музыки художественных стилей, базирующихся на единых организующих принципах мажорно-минорной структуры.

Педагогика ДМШ по сей день не имеет стройной, законченной системы словаря, а пользуется отдельными, разрозненными упражнениями, в большей своей части «живущими устной традицией». В связи с этим создание текстового содержания словаря сольфеджио является насущной и неотложной задачей. Осознание этого положения, как и других, отмеченных выше, побудило автора к разработке обозначенной проблемы.

В настоящем учебнике все строго направлено на формирование учебного словаря, его слуховых представлений. Успешность процесса развития музыкального слуха в целом и учебного словаря сольфеджио, в частности, определяется не количеством и разнообразием используемых в нем средств, а степенью эффективности их воздействия на этот процесс. Оптимальным вариантом следует считать тот, при котором каждый способ, прием, элемент, заимствованный из теоретических или исполнительских дисциплин, был бы строго направлен на решение какой-либо задачи в воспитании слуха. Отдельные из них, не специфичные, представляют минимальный набор, без которого сольфеджио не может функционировать.

В предлагаемой системе развития музыкального слуха больший акцент сделан на формировании в учебном словаре «музыкального алфавита» — ступеневых представлений, как основы всех других образований. Иначе говоря, учебный словарь по освоению каждого интонационного образования дает исчерпывающие знания и формирует навыки в довольно короткие сроки. Для тщательной проработки этого же интонационного образования в условиях стилистического словаря требуется более продолжительное время и большее количество примеров из художественной литературы, поскольку вариантное использование определенного звуковысотного образования рассредоточено по различным произведениям и часто совмещено с иными трудностями, не предполагаемыми для освоения в данный момент.

В содержание словаря легли наиболее распространенные в народной и профессиональной музыкальной культуре ладовые структуры и их элементы. В предлагаемом руководстве разработана методика формирования учебного словаря, определен целесообразный объем элементов для изучения, найдены механизмы развития музыкального слуха и др.

Настоящий учебник — первый из намеченных к изданию выпусков учебника сольфеджио для ДМШ. В каждом выпуске излагается система развития музыкального слуха, в которую входят:

- а) методические указания;
- б) технические упражнения, формирующие учебный словарь посредством интонирования и слухового анализа;
- в) примеры для сольфеджирования;
- г) объем теоретического материала и план его освоения.

В учебнике нет примеров по музыкальному диктанту. Их легко может подобрать любой педагог из существующих различных пособий по данному разделу сольфеджио. Заметим, что письменные диктанты вводятся со второго класса. В первом классе следует ограничиться лишь устным слуховым анализом. Материалом для этой цели должны служить попевки, предложенные для изучения ступеней лада в интонировании, дополненные предельно лаконичными мелодическими оборотами, основанными на гаммаобразных движениях. Мы не видим оснований перегружать учебник теоретическими сведениями, их легко можно получить, используя для этой цели любое пособие по элементарной теории музыки, в том числе и общеизвестное «Практическое руководство по музыкальной грамоте» Г. Фридкина (М., 1974).

Всем известна пикантная ситуация, сложившаяся в музыкальных школах между программными требованиями специальных классов и сольфеджио. Объем теоретических сведений по сольфеджио за первый класс и темп его освоения не удовлетворяет потребности исполнительских специальностей. В предлагаемом учебнике теоретический материал изложен в том объеме и в той последовательности, которые отвечают задачам и запросам профессиональной деятельности, поставленным в программах исполнительских классов. Глубина изучения теоретических тем и продолжительность их освоения всякий раз будут определяться уровнем знаний учащихся.

Вместе с тем известно, что даже от учеников младших классов требуют серьезных знаний из различных сфер (гармонии, полифонии, анализа и др.), на которые опирается их специальность и без которых немислимо полноценное ее освоение. Конечно, первые сведения о подобных средствах выразительности ученики ДМШ получают в исполнительских классах. В курсе сольфеджио должны даваться в каждом классе общие знания по осознанию и определению на слух «простейших» музыкальных элементов, дополненные теоретической информацией из музыкальной грамоты. Основные сведения о средствах музыкальной выразительности дети получают в седьмом классе. Предвосхищая возможные вопросы придирчивого читателя по поводу некоторой сложности литературного языка учебника, отметим, что всякий учебник, даже для вуза, как известно, не рассчитан к использованию его в качестве «самоучителя», а предполагает *совместную работу по нему педагога с обучающимися*.

Музыкальная педагогика является частью общей педагогики. В связи с этим роль вербального словаря и словаря сольфеджио едина. Задача первого — способствовать формированию навыков грамотного чтения и письма, а второго — целенаправленно формировать навыки грамотного восприятия и интонирования музыки. Владение словарем литературного языка является необходимым для всех, его изучение, как и требования к знаниям словаря по сольфеджио музыкантами, распространяется на всех без исключения и не может служить привилегией лишь каких-то отдельных учебных заведений или избранных специальностей. В связи с этим существующая практика дифференцированного подхода к освоению сольфеджио, изначально запрограммированная разница в слуховой подготовке учащихся, оценивается нами как анахронизм. Слуховыми навыками *в равной мере и хорошо* обязаны владеть все без исключения музыканты. Поэтому объем требований по сольфеджио для освоения внутри ДМШ мыслится общим для всех специальностей, есте-

ственно, с учетом объективно существующих сугубо специфических особенностей, свойственных каждому профилю.

Предлагаемый курс сольфеджио рассчитан на 7 лет обучения. Вместе с тем он легко может быть переориентирован каждым педагогом и на учеников с пятилетним сроком обучения (народников, духовиков и контрабасистов).

Известный ученый и педагог А. Л. Баренбойм огромное значение придает начальным занятиям в ДМШ, полагая, что методические просчеты, допущенные именно на этом этапе, сильно дают о себе знать на протяжении многих последующих лет<sup>2</sup>. Автор настоящего учебника чрезвычайно сложным и наиболее ответственным периодом, в котором происходит становление курса сольфеджио, считает период, охватываемый первыми тремя годами обучения (первая ступень), на что и сориентирован предлагаемый выпуск.

Вместе с тем план изложения материала в нем приводится на весь семилетний курс сольфеджио, чтобы каждый педагог, приступая к занятиям, имел перед собой целостную картину развития музыкального слуха учащихся.

---

<sup>2</sup> Баренбойм Л. Путь к музицированию. Л.: Советский композитор, 1973. С. 5.



## СОДЕРЖАНИЕ КУРСА СОЛЬФЕДЖИО

*Р*ассмотрение содержания сольфеджио в целом и отдельных его разделов (форм работы, способов и приемов развития навыков), в частности, необходимо прежде всего для совершенствования методики преподавания данного предмета.

Как показало время, практика членения содержания курса сольфеджио ДМШ на учебник для детей и пособия для педагогов не оправдала себя. Учитывая данное обстоятельство, методические рекомендации адресованы прежде всего педагогам. Последние должны в некоторых моментах прибегать к упрощенным объяснениям сложных для понимания детей отдельных явлений.

*Технические упражнения.* Интонационные и слуховые упражнения давно утвердились в курсе сольфеджио и оправдывают свое назначение. Вместе с тем необходимо кратко рассмотреть элементы, которыми они наполнены, т. е. рассмотреть их содержание. Из всех компонентов особо выделяются для анализа нуждающиеся совершенствования, либо полного исключения из содержания. Это приемы формирования интонационных и слуховых навыков, соотношение теоретических знаний и практических (сольфеджийных), способы записи упражнений и др.

Авторы большинства учебных пособий по сольфеджио, стремясь установить связь технических упражнений с теоретическими курсами, рекомендуют изучать ладовые элементы с соблюдением в обоих случаях синхронности. В результате упражнения часто служат для сиюминутного «озвучивания» материала, проработанного в курсе теории музыки. Однако закономерности формирования теоретических знаний не могут быть во всех отношениях адекватными закономерностям формирования интонационных и слуховых навыков. Без учета этих особенностей приведенный метод уязвим.

Так, например, на начальном этапе прохождения музыкальной грамоты ученику нетрудно будет по требованию педагога в диатоническом звукоряде поставить соответствующие знаки альтерации к конкретным ступеням, отметить повышение или понижение отдельных ступеней. Спеть или определить на слух получившуюся последовательность звуков ученику будет не под силу. В данном случае налицо тот факт, что теоретическое осознание опережает слуховое развитие.

Случай другой, когда нередко интонирование и слуховой анализ могут состояться и без глубоких теоретических знаний. Например, учащийся, анализируя или испол-

няя в определенной тональности ход с одной ступени на другую мелкими длительностями, может порой и не осмысливать образующегося интервала, но, несомненно, ценным в данном случае является технический навык учащегося услышать и перейти с одного звука на другой, образование же интервала — результативная сторона, объективно существующая независимо от его сознания. Именно из этого соображения мы исходили, помещая в некоторые начальные темы отдельные примеры художественного творчества, заключающие в себе одиночные «активные» устойчивые и другие удобные для интонирования интервалы.

Традиционные программы по сольфеджио ориентируют изучать аккорды вначале в тесном расположении и без обращений. В теоретическом аспекте такое ограничение объяснимо, а перенос его на формирование слухового восприятия ничем не оправдан. Скажем, если учащийся интонирует и определяет на слух доминантсептаккорд в тесном расположении, то обращения его, даже в широком расположении, не создадут дополнительную трудность, ибо они заключают в себе те же элементы (звуки), только изложенные в ином порядке.

Что касается возникающего терминологического барьера, то его можно легко преодолеть, воспользовавшись упрощенными наименованиями. Например, вместо тонического секстаккорда можно употребить название «первое обращение тонического трезвучия», а, скажем, доминантовый терцквартаккорд заменить выражением «второе обращение доминантсептаккорда» и т. п.

Можно утверждать, что соотношение между теоретическим осознанием и практическими навыками находится на различных качественных уровнях. В одних случаях интонирование и слуховой анализ опережают теоретическое осмысление или отстают от него, в других формирование теоретических знаний идет синхронно развитию интонационных и слуховых навыков. Определяющими в каждом конкретном случае будут особенности, лежащие в основе формирования каждого типа слуха.

Среди многих педагогов существует мнение, согласно которому произношение знаков альтерации во время исполнения интонационных упражнений помогает осознанному пению. На наш взгляд, это положение спорно. Во-первых, пение по нотам неосознанно вообще осуществиться не может. Во-вторых, как известно, в сольфеджировании художественных образцов не принято произносить знаки альтерации, и это никоим образом не влияет на качество интонирования. К тому же в интонировании сплошь и рядом создаются условия (скажем, движение мелкими длительностями в быстром темпе), при которых невозможно произнести знаки альтерации. В связи с этим следует признать, что произношение знаков альтерации в процессе исполнения интонационных упражнений создает дополнительные трудности, мешает пению и тем самым усложняет его.

Чисто механический перенос специфических элементов курса теории музыки в сольфеджио не только не оправдан, но порой вредит ему. Так, вполне приемлемые формы работы в учебном курсе теории музыки (построение не связанных между собой ладотональной общностью интервалов, аккордов) малоэффективны в курсе сольфеджио (пение и определение на слух изолированных «от лада» интервалов, аккордов).

В первом случае упражнения носят специфический характер, вызваны потребностями прикладной дисциплины (научить строить интервалы, аккорды) и с исполнительской практикой имеют опосредованные связи. Во втором случае упражнения находятся в противоречии с художественным творчеством, в котором нет «внеладовых» интервалов и аккордов. Другими словами говоря, в традиционном сольфеджио

освоение звуковысотных элементов идет в противопоставлении функционального принципа структурному, хотя в исполнительской практике, в процессе восприятия и интонирования оба эти компонента находятся в органическом единстве.

Важнейшим качеством при воспитании интонационного слуха является степень точности воспроизведения звуковысотного материала. Раньше существовало убеждение, что каждая ступень лада является «звуковысотной точкой», лишенной какого-либо отклонения вверх или вниз от ее раз и навсегда установленной высоты. Исследования многих авторов доказали, что каждая ступень лада представлена не одной частотой, а целой полосой частот, звуковысотной зоной. Иначе говоря, во время интонирования в условиях нетемперированного строя звуки, сохраняя свои ладофункциональные качества, варьируются в высотном положении.

Практика и теория музыкального восприятия показывают, что в процессе формирования интонационного слуха от копирования учащимися услышанного (от пения по слуху) к высшему этапу (творческому интонированию) переходным этапом следует считать тот период, когда у учащихся формируются навыки интонирования по нотам с помощью технических упражнений.

Интонирование ступеней лада по указанию педагога (имеется в виду широко употребительная в учебной практике система цифрового обозначения нот, когда педагог называет ступень, а учащиеся исполняют ее без перспективы дальнейшего движения) — явно несовершенное, нетворческое.

Во-первых, цифровые обозначения, лишенные связи со зрительным восприятием нот, усложняют пение, так как исполнителю приходится заниматься перекодированием, переводя цифры в нотные знаки. Упражнения такого рода в своей основе противоречат реализации замысла — научить петь по нотам. В процессе интонирования профессиональный исполнитель всегда связан с прочтением нотного текста.

Во-вторых, учащиеся, воспроизводя ступени лада под диктовку педагога, вынуждены пользоваться трафаретами, т. е. для каждой неустойчивой ступени устанавливаются одно «наглухо закрепленное тяготение», ибо, исполняя один из звуков, они не знают, какой последует за ним. На самом деле любая ступень лада может пойти на любую другую вверх или вниз, от направленности же в первую очередь и от многих других факторов будет зависеть качество интонирования.

Следуя логическому рассуждению, модель словаря, как и произведения, должна выражаться в нотной записи. Поэтому для его формирования должны составляться специальные «учебные» тексты. Это разгрузит сольфеджио от немалой части теоретической работы, освободит учащихся от необходимости тратить время на построение отдельных элементов лада, их разрешений, на построение целостных интервальных и аккордовых последовательностей, что, по глубокому убеждению автора, должно быть основой специальных занятий по музыкальной грамоте. Время же, отведенное на сольфеджио, нужно полностью посвящать выработке практических навыков по интонированию и восприятию. Показательны примеры: учащиеся могут свободно ориентироваться в тональности в теоретическом плане, но плохо петь, и, наоборот, — при недостаточных теоретических знаниях довольно уверенно читать с листа.

Система интонационных упражнений, используя нотные знаки, более конкретна в своем содержании, она дает возможность учащимся легче организовать самостоятельную работу дома, а педагогу осуществить в классе проверку каждого задания в течение короткого времени. В процессе занятий будут излишними вопросы такого рода: какой интервал, в какой тональности, на какой ступени, вверх, вниз, с разрешением, без разрешения, звуки конкретного разрешения, в каком темпе и какими дли-



тельностью и др., поскольку весь план интонирования будет зафиксирован нотными знаками. Собственно говоря, любая музыка материализуется в нотном тексте, а не в цифровых обозначениях и словесных указаниях, которые могут служить лишь пояснительным дополнением.

Таким образом, теоретическое осознание должно занять не самодовлеющее, а подчиненное место в учебном словаре. Точнее, его технологическая сторона не может являться самоцелью в сольфеджио, она обязана сопутствовать ему, не заслоняя собой основную работу.

Поскольку в музыкальном произведении художественное и технологическое находятся в органическом единстве, следовательно, технические упражнения являются главным механизмом формирования слуховых представлений словаря. Если этюдный и художественный материал требует лишь тщательного его отбора и последовательного включения в изучение, то технические упражнения, кроме названного выше, нуждаются еще и в специальной их разработке, отвечающей развитию нужных навыков.

Упражнения, как и этюды, заключают в себе две функции. Первая связана с видом деятельности, направленной на многократное выполнение какого-либо акта. Вторая связана с учебным жанром, порожденным этой деятельностью, в которой сконцентрированы особые средства организации материала, направленные на активное формирование слуховых представлений в виде определенных типов музыкального слуха.

Если основой содержания музыкального произведения служат средства выразительности (стилистический словарь), создающие художественный образ, то в текстах упражнений для развития слуха основополагающей является особая организация звуковысотного, технологического материала (учебный словарь), направленная на создание условий, способствующих эффективному усвоению конкретных элементов лада. В упражнениях по объективным причинам тематические средства отсутствуют в той мере, в которой они имеют место в художественном творчестве.

Поскольку речь идет не о сольфеджийных этюдах, а о собственно упражнениях, по выражению Е. В. Назайкинского, «нехудожественных упражнениях», то они в силу особой специфичности оправданно лишены «музыкальности» в глубоком смысле слова. Жанр орфографического словаря в целом и, в частности, его отдельные слова с правилами, используемые в учебных целях различных тренировочных упражнений, не представляют собой ни высокую поэзию, ни высокохудожественную прозу, а таят в себе лишь средство, потенциальную возможность для их создания. Аналогично и в музыке. Некорректно требовать от технических упражнений, в основе которых лежит учебный словарь, музыкальности, в ее привычном понимании, ибо главным определяющим принципом упражнений служит не художественная сторона, а их дидактическая ценность.

Технические упражнения, являясь звеном в цепи способов формирования словаря сольфеджио, выполняют важную функцию в определении дальнейшего совершенствования музыкального слуха как внутри сольфеджио, так и за его пределами (в исполнительских и теоретических классах). Однако это одна сторона упражнений, выражающая их предназначение, для реализации которого необходимы средства построения упражнений, опирающиеся на закономерности развития интонирования и слухового восприятия.

В связи с этим методическая целесообразность нуждается для успешной организации сложной деятельности (в нашем случае интонирования и слухового анализа)

выделения из целого звукового организма (из одноголосия и многоголосия) элемента технологического материала (ступени, интервалы, аккорды) и выполнения для него отдельных действий (упражнений), которые помогут учащимся более ярко его осознать. Связующие элементы, составляющие единство с изучаемыми, будут создавать в данный момент фон, скрытый очаг возбуждения.

«Функции элементов лада выявляются не всегда, а при некоторых условиях»<sup>3</sup>. Условия эти могут создаваться различными способами, но общим во всех случаях, по справедливому заключению А. П. Милки, служит психологический момент ожидания появления конкретного элемента ладовой системы, обусловленного степенью вероятности. Последняя опирается на закономерность, критерием ее является повторность, частота повторности элемента<sup>4</sup>.

Для формирования звуковысотных представлений возникает необходимость создания текстов упражнений учебного словаря, в которых бы можно было выделить из целого элемент для изучения, в то же время не лишая его связей с общей ладовой системой. Тексты должны строиться таким образом, чтобы содержание каждого последующего способствовало продвижению слухового осознания лада и его элементов от смутного представления в сторону более четкого осмысления. Иначе говоря, система текстов упражнений учебного словаря должна отражать иерархическую структуру ладового восприятия и слуховых представлений.

В связи с этим музыкальный материал учебного словаря, предназначенный для формирования конкретного типа слуха, должен по своему содержанию усиливать выделение элементов, способствующих воспитанию этого типа слуха, и ослаблять, приглушать роль других компонентов.

*Некоторые установки по метроритму.* Как известно, среди различных средств музыкального произведения главными являются звуковысотные и ритмические соотношения, однако ведущими и наиболее сложными в освоении слухом признаются первые из них. Такое подтверждение мы находим как в теоретической литературе, так и в учебной. См. в связи с этим: *Мазель Л. А., Цуккерман В. А.* Анализ музыкальных произведений. М.: Музыка, 1967. С. 133; *Мюллер Т. Ф.* Музыкальный диктант (Воспитание музыкального слуха). Вып. 2. М.: Музыка, 1985 С. 133; и др.

Многие авторы отмечают, что ритм может на время оторваться от звуковысотности и представить собою некую самостоятельность (см.: *Давыдова Е. В.* Методика преподавания сольфеджио. М.: Музыка, 1986. С. 70 — ритмические упражнения без звучания). Обратное явление, как правило, обходят молчанием. Более того, некоторые педагоги выражением «пение вне ритма» допускают явную неточность, поскольку высотная сторона без ритма практически существовать не может.

Ритмическое начало ассоциируется с типом движений, присущих человеку, иначе говоря, ритмическое чувство имеет внутреннюю связь с жизненным опытом — с двигательным и речевым. Исследования Б. М. Теплова, однако, показали, что музыкальный ритм имеет не только моторную природу, но и наделен эмоциональным содержанием. И что музыкальный ритм может развиваться только в процессе музыкальной деятельности. Разумеется, ритмическое чувство формируется в органическом единстве с ладовым, но для лучшего осмысления каждый компонент может быть абстрагирован. Как уже отмечалось, большую возможность для этой цели дает метроритм.

<sup>3</sup> *Способин И.* Лекции по курсу гармонии. М.: Музыка, 1969. С. 26.

<sup>4</sup> *Милка А.* Теоретические основы функциональности в музыке. Л.: Музыка, 1982. С. 20.

Темп, как известно, это скорость исполнения музыкального материала. Отсюда ясно, что на начальной стадии работа по выполнению интонационных и слуховых упражнений, естественно, должна протекать в медленном темпе, при котором учащиеся в состоянии вести тщательное наблюдение за своей деятельностью. Быстрый темп является показателем сформировавшегося навыка, показателем высокой степени автоматизации действия.

Несомненно, приведенное выше должно служить ориентиром при создании метроритмических условий, выполнение их будет способствовать эффективному воспитанию ладовых слуховых представлений, а также развитию и самого чувства ритма.

Музыканты, в большей степени инструменталисты, исполняя произведение, не всегда осознают всю его функционально-ладовую сторону. Ритмическую же схему они активно воспринимают, иначе не могло бы осуществиться верное воспроизведение текста. Вероятно, это основная причина, которая заставила педагогику проявить к ритму пристальное внимание, в результате чего она сумела избежать каких-либо серьезных противоречий в данном вопросе. Есть все основания утверждать, что ритмическое чувство учащихся достаточно хорошо формируется в специальных классах. Поэтому нет необходимости останавливаться на отдельных деталях, можно лишь дать некоторые общие рекомендации.

Метроритм, как и высотная сторона, должен вначале прорабатываться на слух, а затем осознанно. В первую очередь следует установить последовательность освоения наиболее употребительных в художественной практике размеров. В начальной работе, несомненно, должен быть размер  $2/4$ , далее вводится его противоположность —  $3/4$ , затем сложный размер  $4/4$ , после него логично прорабатывать на базе размера  $3/4$ – $3/8$ , последний же явится подготовительным этапом размера  $6/8$ . По этой же аналогии вполне допустимым можно считать изучение размера  $4/4$  вслед за размером  $2/4$ . Что касается других размеров, то в практике они, как правило, представлены единичными примерами и не составляют особой сложности.

Длительности вначале изучаются в ритмических группах четного деления, далее идет постепенное усложнение (ноты с точкой, синкопы, произвольное деление длительностей, разные группы внутри доли).

При всем разнообразии размеров в них можно различить два основных типа: четный и нечетный. Такое положение требует считать закономерным закрепление за учебным словарем сольфеджио не всех размеров, а главным образом основных — две четверти и три четверти, — закладывающих фундамент метроритмического чувства. Остальные размеры осваиваются в процессе постижения художественного материала.

Аналогичное положение с ритмическими группами. Из всего множества ритмических рисунков в учебном словаре отводится место тем, которые в большей степени способствуют слуховому ощущению изучаемого ладового элемента.

Ритм всюду органически связывается с образованием конкретных ладовых элементов. Иначе говоря, ритмические трудности всегда находятся в органическом единстве с интонационными трудностями. Поэтому усложнение временных отношений звуков в процессе развития слуха диктуется освоением конкретных ладовых элементов, образование которых требует определенных ритмических формул.

Актуальным в сольфеджио считается принцип, который учитывает оба подхода к развитию музыкального слуха. При усложнении ладовой стороны упрощается ритмическая и наоборот, а также постепенное одновременное усложнение двух названных компонентов.

*Сольфеджирование.* В пении по нотам давно утвердился хрестоматийный и инструкторный (этюдный) материал, различный по составу голосов. Несмотря на то что практика доказала жизненность данной установки, нужно выделить приоритетные виды сольфеджирования. Ведущим в восприятии музыки, по Б. В. Асафьеву, является мелодическое начало: «В мелодической ткани исток всех остальных видов формирования»<sup>5</sup>.

Это асафьевское положение убеждает в том, что одноголосное интонирование должно занимать достаточное место в курсе сольфеджио, что, собственно, и приходится наблюдать.

Ю. Н. Тюлин и Н. Г. Привано справедливо утверждают, что «изучая гармонию, в первую очередь необходимо составить ясное представление о “строительном материале” аккордов — об интервалах»<sup>6</sup>. Эта логика всецело применима и к процессу формирования гармонического слуха, в котором также отправным моментом служит освоение интервалов и двухголосных примеров. На следующем этапе изучается четырехголосное сложение, которое «является *основной структурой аккордов*. Оно исторически возникло в самой художественной практике и, в частности, в хоровом пении, соответствуя природе человеческих голосов»<sup>7</sup>. Таким образом, педагогическая практика и теоретические исследования убеждают в том, что в основе сольфеджирования ДМШ справедливо лежит одно- и двухголосие<sup>8</sup>.

Вряд ли нужно доказывать, что для этой цели следует использовать фрагменты из вокальной и хоровой литературы, т. е. то, что написано для голоса (инструментальная музыка в большей мере найдет применение в слуховом анализе и диктанте). Необходимо названный материал освободить от приемов, не являющихся специальными для развития музыкального слуха. Это пение наизусть, с транспонированием, пропевание любого из двух голосов с одновременным исполнением на фортепиано недостающего. Все перечисленные приемы, не привнося ничего принципиально нового в развитие слуха, создают дополнительные трудности сольфеджированию.

Музыкальной психологией установлено, что компоненты ритма (темп, метр, ритмический рисунок) в процессе восприятия и воспроизведения музыкального материала сопровождаются «двигательными реакциями» (термин Б. М. Теплова). Согласно теории интериоризации, практическая деятельность, являясь генетически первичной, порождает всю внутреннюю психическую деятельность. Данный закон подтверждает необходимость использования в процессе сольфеджирования тактирований. Однако они должны быть предельно простыми, выражаться только фиксацией начала каждой ритмической доли, например, направлением руки постоянно вниз, ибо «дирижерская сетка», традиционно используемая на уроках сольфеджио, отвлекает на себя много внимания, мешает пению (деятельность учащихся раздваивается: им нужно и дирижерскую сетку соблюсти, не перепутать движения, и верно выдержать длительности звуков).

Следует заметить, что схемы тактирований на уроках не методистами выработаны применительно к сольфеджио, с учетом специфики предмета, а заимствованы из дирижерской практики почти без изменений и упрощений.

Необходимо сказать об ошибках в оценке ладовой организации песенного народного творчества. Наблюдения показывают, что в этом процессе нередко анализ внеш-

<sup>5</sup> Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Л.: Музыка, 1971. С. 90.

<sup>6</sup> Тюлин Ю. Н. Теоретические основы гармонии / Ю. Н. Тюлин, Н. Г. Привано. М.: Музыка, 1965. С. 28.

<sup>7</sup> Там же. С. 39.

<sup>8</sup> В первом и втором классах сольфеджирование по понятным причинам ограничивается одноголосием. Двухголосное пение включается в третьем классе и длится до конца курса.

ней стороны песни преобладает над внутренней, неминуемо ведущей к неточностям в определении ладовых проявлений звукового материала. К большому удивлению, приходится констатировать факт включения отдельными авторами сборников в раздел натурального минора малообъемных ладов, не вскрывающих ладовые разновидности. Ярким примером тому может служить всем знакомая белорусская народная песня «Перепелочка», в звуковом составе которой вообще нет VI и VII ступеней, характеризующих разновидность лада, а если сориентироваться на известное сопровождение этой песни, то оно — в гармоническом миноре. Вопреки распространенным суждениям, согласно которым ладовая сторона песни «Во поле березка» оценивается как натуральный минор, в оркестровом изложении, например для танцевальных коллективов, дается в гармоническом миноре с отклонением в тональность субдоминанты.

Аккордовые сопровождения, давно закрепившиеся за многими народными песнями, находятся в слуховом сознании нескольких поколений людей и этого нельзя не учитывать. Из приведенного следует, что не умозрительные заключения о мелодическом строении народных песен, а представления звучаний данных песен, сформировавшиеся в практической деятельности, служат главными ориентирами в определении их ладовых структур.

Изложенное выше говорит о том, что, несмотря на единство лада и тональности, все же следует признать, что в отдельных моментах какой-то из названных компонентов может выдвигаться на передний план, другой же находится в скрытом состоянии. Существуют участки музыкального материала, в которых ясна тональность, но не вскрыта разновидность лада, и, наоборот, понятен лад, но не вскрыта тональность.

Как известно, учебный курс сольфеджио всегда располагал тем или иным набором средств, обеспечивающих при помощи технических упражнений формирование навыков пения по нотам и аналитического восприятия музыкального материала. В курсе сольфеджио особое место традиционно отводится обычно навыку чтения с листа и записи диктанта. Прослеживая аналогию между лингвистикой и сольфеджио, отметим следующее. В лингвистике, как известно, опора на знание словаря осуществляется не только при овладении навыками письма и чтения литературного текста, но и для выполнения всевозможных вспомогательных упражнений. Аналогично и в курсе сольфеджио. Знание словаря сольфеджио является основой формирования любого навыка, в том числе чтения с листа и записи диктанта. Вот почему предлагаемые традиционной методикой якобы «специальные средства» для этой цели, по сути, ничем не отличаются, да и не могут принципиально отличаться от средств иных видов сольфеджирования и слухового анализа. И здесь, и там все тот же набор приемов и способов, обеспечивающих выполнение соответствующих операций в процессе интонирования.

В настоящем учебнике работа по сольфеджированию конкретизируется с разделением на два вида. Пение в отдельных случаях по слуху примеров, с произнесением в них нотных знаков, и истинное сольфеджирование, иначе пение по нотам, осуществляемое с предварительной подготовкой и без нее, т. е. с листа. Последние разновидности близки друг другу, ибо обе они изначально предполагают воспроизведение голосом незнакомого нотного текста лишь с той разницей, что допущенные неточности в первом случае устраняются дополнительной работой, которая не предусматривается в так называемом «пении с листа».

Как известно, тональная краска очень важна для восприятия музыки, и практика не ограничивается кругом каких-то определенных тональностей. Поэтому вопрос о скорейшем введении в изучение всех употребительных тональностей имеет существенное значение для воспитания музыкального слуха.

Интонирующий должен каждую зрительно воспринятую ноту мгновенно соотнести с ее ладовой функцией (как ступенью тональности). В этой связи традиционное изучение тональностей по степени возрастания ключевых знаков (наиболее распространенный способ: до мажор, ее параллельная тональность и далее аналогично по квинтовому кругу) следует признать неудовлетворительным, ибо на начальном, довольно трудном этапе воспитания слуха, каждая вводимая в изучение тональность вносит новые сложности функционального порядка (новая тональность — другие функциональные значения нот).

Известно, что в релятивной системе такой трудности нет. Там в каждой новой тональности ступени обозначаются только по одному из двух звукорядов (по до мажорному или по ля минорному) либо аретинские слоги заменяются новыми, которые соответствуют не звукам, а ступеням гаммы тональности. Конечно, подобное изучение тональностей приводит к пассивному восприятию их краски, но сама тенденция, направленная к более простому способу их освоения, должна быть взята на вооружение.

С. С. Скребков рекомендовал в отдельных случаях трактовать тональности, находящиеся между собой в полутоновом соотношении, как изменение одной, а не как переход одной в другую<sup>9</sup>. Полагаем, что из этой идеи следует заимствовать технологическую сторону. Нам представляется, что можно предложить более эффективное освоение тональностей своеобразными группами, в каждую из которых входят одноименные и тональности, лежащие хроматическим полутоном выше и ниже. Например: до мажор — до минор — до-диез минор; или: ре мажор — ре-бемоль мажор — ре минор — ре-диез минор и т. п. Достоинство предлагаемого метода состоит в том, что тональности целой группы имеют одну функционально-ступеневую шкалу. Учащиеся не всегда помнят ключевые знаки, однако это им не мешает зрительно свободно ориентироваться, ибо каждый звук оценивается при восприятии и воспроизведении не по абсолютной высоте, а по функциональной роли, которую он выполняет в музыкальном примере.

При подборе музыкального материала для сольфеджирования был использован традиционный подход, выработанный российской музыкальной педагогикой, в основе которого лежит фольклорное творчество разных народов, западноевропейская и русская классика и частично музыка современных композиторов. История развития традиционной ладовой системы показывает, что самое большое количество музыкального материала изложено в натуральном мажоре и гармоническом миноре. Остальные разновидности лада в подавляющем большинстве используются эпизодически, в качестве отдельных мелодических и гармонических оборотов. В связи с этим главный акцент в изучении сделан на соответствующих ладах.

*Диктант.* Как показывает педагогическая практика, письменный диктант оказался недостаточно подготовленной формой работы на занятиях сольфеджио. Отсутствие четкой системы слуховых упражнений вынуждает авторов, обращающихся к методике музыкального диктанта, прибегать к поиску всевозможных подготовительных приемов, как правило широко известных. Показательно в этом отношении «Методическое пособие по музыкальному диктанту» под редакцией Л. Фокиной (1969). По заключению самих авторов, в работе использованы основные положения А. Л. Островского и Е. В. Давыдовой, дополненные частичными указаниями. Создатели пособия предлагают каждое новое интонационное образование вначале проработать в устных упражнениях (интонационных и слуховых), а затем уже перейти к освоению его

---

<sup>9</sup> Скребков С. С. Избранные статьи. М.: Музыка, 1980. С. 111.

в диктантах. Запись диктанта — это материализация услышанного, процесс всецело зависит от подготовленности учащегося, от особенности его слуха, памяти, мышления, с одной стороны, и от конкретного материала диктанта (который может потребовать от пишущего проставления различных слуховых акцентов) — с другой. В одних случаях при записи двухголосия учащиеся выделяют яркий верхний (иногда и нижний) голос, а гармоническую основу осознают позже. В других случаях может произойти обратное. Чаще же приходится наблюдать совмещение отмеченных приемов записи. В музыкальной педагогике существуют разные точки зрения на то, как следует записывать диктант: следом за проигрыванием, «стенографируя»<sup>10</sup> и после проигрывания, по памяти; фиксировать каждый голос гармонического двухголосия (опираясь на горизонтальное слышание) и записывать созвучия (опираясь на вертикальное слышание).

В действительности два выделенных практикой способа восприятия музыкального материала отражают, по существу, два момента функционирования музыкального слуха — анализа и синтеза элементов ладового языка в едином процессе образования слуховых представлений. Поэтому упомянутые два способа нужно понимать не в противопоставлении как взаимоисключающих, а в органическом единстве как взаимодополняющих, поскольку на деле (в зависимости от типа мышления) у одних учащихся преобладает первый из них, у других — второй, а у третьих оба они могут находиться в равновесии.

В заключение отметим, что развитие музыкального слуха в целом опирается на закономерность, в основе которой реализуется важное, с точки зрения психологии, единство анализа и синтеза и их поэтапности в процессе обучения. На исходном уровне предполагается слушание музыки и пения по слуху, что понимается как синтез; под анализом имеются в виду интонационные и слуховые упражнения, а под дальнейшим синтезом на более высоком уровне мыслится сольфеджирование (пение по нотам) и запись диктанта. В учебнике порой отдельно излагается группа подготовительных упражнений, далее идет одноголосный, а затем двухголосный материал для сольфеджирования. Педагог должен рационально использовать эти формы работы, органично сочетая их в процессе развития музыкального слуха учащихся.

---

<sup>10</sup> Заметим, этот метод применяется во французском сольфеджио.



## ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

1 класс

*Объем интонационно-аналитического материала  
и последовательность его освоения*

Формирование словаря сольфеджио. Мажорный лад. Натуральный мажор.  
Тональность до мажор. Подготовительные упражнения

Размеры — 2/4, 3/4, 3/8, 4/4. Длительности — целая нота, половинная, половинная с точкой, четверть, восьмая, паузы, равные перечисленным длительностям звуков. Ритмические группы: четверть с точкой и восьмая, восьмая с точкой и шестнадцатая, восьмая и две шестнадцатых, восьмая с точкой и шестнадцатая, четыре шестнадцатых. Затакт, синкопы.

Освоение ступеней (I, III, V, VII, II, IV, VI) в попевах первого типа. Освоение ступеней (I, III, V, VII, II, IV, VI) в попевах второго типа. Освоение в натуральном до мажоре «музыкального алфавита», выраженного ступеневой последовательностью.

Сольфеджирование одноголосных примеров — в течение года.

*Объем теоретического материала и последовательность его освоения*

Музыкальная система — совокупность употребительных в музыке звуков. Звукоряд — звуки музыкальной системы, расположенные в восходящем и нисходящем порядке.

Ступени звукоряда, их названия — слоговые (до, ре, ми, фа, соль, ля, си) и буквенные (с, d, e, f, g, a, h).

Нотный стан (нотоносец), добавочные линии. Ноты. Октавная система (названия октав) на фортепианной клавиатуре (на начальной стадии достаточно знать три октавы — малую, первую, вторую и третью). Диапазон (расстояние от самого нижнего звука до самого верхнего). Регистр (часть диапазона). Скрипичный ключ (ключ соль) и басовый ключ (ключ фа).

Ритм. Метр. Темп. Такт. Затакт. Длительности звуков (целая нота, половинная, половинная с точкой, четвертная, восьмая). Лига, связывающая длительности одной высоты. Штили. Хвосты. Размеры: 2/4, 3/4, 3/8, 4/4. Сильные и слабые доли. Группировка (элементарные сведения).

Лад (мажорный и минорный), устойчивые и неустойчивые звуки. Тоника, тоническое трезвучие (тонические трезвучия одноименных тональностей). Тон, полутон (дидатонические и хроматические). Мелодия и аккомпанемент (самые общие понятия).



Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)