

83.010.31

12 Е. В. ДАВЫДОВА

МЕТОДИКА  
ПРЕПОДАВАНИЯ  
СОЛЬФЕДЖИО

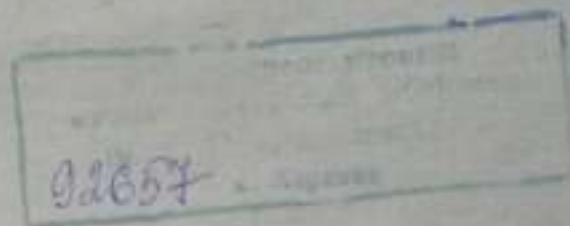


Е. ДАВЫДОВА

78(040.31)  
Д.13

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СОЛЬФЕДЖИО

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



ИЗДАТЕЛЬСТВО «МУЗЫКА»  
Москва 1975

15  
40

Под редакцией Ю. Н. Рагса

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

Д 96203—258  
626(01)—75 575—74

© Издательство «Музыка», 1975 г.

## ОТ РЕДАКТОРА

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

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

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

музыкальным искусстве, например, в музыковедении, в музыкально-кратком этой области, в работе редактора радио, телевидения и т. п. Сольфеджио существует теперь там как универсальная по своей значимости дисциплина.

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

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

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

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

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

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

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

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

Данная работа Е. В. Давыдовой вытекает из жизни практикой преподавания курса методики в рамках высшего музыкального учебного заведения. В учебника, когда литературы по вопросам формирования музыкального слуха почти нет, необходимость в подобном труде очень велика. Характерен и сам путь создания предлагаемой работы: лекция — стенограмма — книга. Этими обстоятельствами объясняются многие особенности работы Е. В. Давыдовой: отсюда понятно ее первое и яркое название.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Эта тенденция нашла отражение и в данной книге.

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

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

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

(см., например, шестой раздел, посвященный развитию младшего слуха и точности исполнения, где приводятся сведения из работ Римского-Корсакова, Гартвуца, Теплова, Чеснокова, Островского, Таранушкина и других).

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

Такой подход позволяет Е. В. Давыдовой обоснованно критиковать некоторые системы преподавания сольфеджио, — например, так называемую интервальную, или «систему Де Капор», в которых работа над точностью интонирования велась без учета ладовых связей звуков в мелодии, или в которых не учитывались выразительные возможности разных ладов (см., например, четвертый и пятый разделы, а также с. 48, 50). Четкое проведение принципа взаимосвязи и взаимозависимости позволило Е. В. Давыдовой в ряде случаев методически упорядочить материал, обоснованно определить последовательность в изложении материала. Так, например, в седьмом разделе (посвященном методике работы над развитием чувства метра и ритма) в качестве основы такой упорядоченности выступает деление изучаемого материала по признакам ритмического рисунка, размера и метра (см. с. 30); известно, что такое деление в принципе возможно только при понимании единства процесса развития в музыкальном произведении.

Осознание теоретической проблематики сольфеджио, опора на важнейшие принципы в дальнейшем развитии сольфеджио — эти и другие отмеченные черты работы Е. В. Давыдовой придают ей особую ценность. Она фактически перерастает понижением традиционного для учебных пособий по методике сольфеджио (в котором могли бы содержаться только систематизированные рекомендации) и становится синтезическим в своей основе трудом — органично объединившим достижения практики с теоретическими положениями и принципами.

В этом состоит еще одна важная особенность «Методики».

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

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

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

*Ю. Раге*

## ПРЕДИСЛОВИЕ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 1. ЧТО ТАКОЕ МЕТОДИКА, ЕЕ ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>1</sup> Блинова М. Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников. М.—Л., 1964, с. 9.

## 2. МУЗЫКАЛЬНЫЙ СЛУХ

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

Сохранилось много высказываний больших музыкантов о значении слуха для любой музыкальной деятельности, о важности работы над его развитием. Так, Р. Шуман в своей книге «Жизненные правила для музыкантов» писал: «Ты должен настолько себя развить, чтобы понимать музыку, читая ее глазами»<sup>1</sup>. М. Глинка и А. Варламов всячески акцентировали значение музыкального слуха в воспитании и обучении певцов. Глинка отмечал, что следует «обращать больше внимания на верность, а потом на непринужденность голоса»<sup>2</sup>, то есть прежде всего слышать, а затем уже правильно формировать звук. Варламов указывал, что «упражнить слух — значит в то же время упражняться в напевах», то есть следить за чистотой интонирования<sup>3</sup>.

Г. Нейгауз рекомендовал для развития воображения и слуха ученика выучивать вещи наизусть не прибегая к ролю. Он писал: «Развивая слух (а для этого, как известно, есть много способов), мы непосредственно действуем на звук; работая на и н с т р у м е н т е над звуком, ... мы влияем на слух и совершенствуем его»<sup>4</sup>.

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

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

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

<sup>1</sup> Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов. М., 1959, с. 7.

<sup>2</sup> Глинка М. Упражнения для совершенствования голоса, вокального и лирического и вокально-сольфеджно. М.—Л., 1951, с. 8.

<sup>3</sup> Варламов А. Полная школа певца. М., 1953, с. 18.

<sup>4</sup> Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1961, с. 67.

<sup>5</sup> Римский-Корсаков Н. О музыкальном образовании в России. — Полн. собр. соч. Литературные произведения в переписке. т. 2. М., 1963, с. 160.



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

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

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

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

<sup>1</sup> Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961, с. 51.

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

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

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

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

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

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

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

В основе мелодического слуха лежит ладовое чувство, то

<sup>1</sup> Римский-Корсаков Н. О музыкальном образовании в России. — Указ. соч., с. 173.

<sup>2</sup> Там же, с. 179.

<sup>3</sup> Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий, с. 116.



К настоящему времени накоплено большое количество сведений о строении и функционировании органов слуха, об особенностях восприятия элементов музыкальных звуков, проанализированы различные проявления абсолютного, относительно слуха, рассмотрены чувства лада, метроритма, внутренний слух. Многие из этих сведений можно найти в книгах по музыкальной акустике<sup>1</sup>, по психологии<sup>2</sup>, физиологии высшей нервной деятельности<sup>3</sup>.

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

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

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

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

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

Слушательский рефлекс проявляет себя следующим обра-

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

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

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

<sup>1</sup> Гарбузов Н. А. Звонкая природа звуковысотного слуха. М.—Л., 1948.

<sup>2</sup> Тейлор В. Проблема индивидуальных различий. Цит. изд.

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

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

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

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

При восприятии активно проявляют себя и рефлексы на отношение. Так, ощущение интервальности возникает в результате синтеза звуковых ощущений, установления отношений между ними<sup>1</sup>. При восприятии гармонических интервалов звуковысотный синтез осуществляется почти мгновенно, уже на первом этапе создавая для очага возбуждения, которые сперва irradiруются по близлежащим клеткам, а затем вновь собираются к исходным пунктам (концентрация), приводя клетки к новому состоянию активности, осознаваемому как ощущение интервальности.

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

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

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

<sup>1</sup> См. об этом в кн. Блинова М. Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников. Цет. изд.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

— Что вы хотите этим сказать? — спросил я.

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

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

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

<sup>1</sup> Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий, с. 174.

<sup>2</sup> Гофман И. Фортепианная игра, М., 1961, с. 70.

<sup>3</sup> Шапов А. П. Фортепианная педагогика, М., 1960, с. 12.

<sup>4</sup> Там же, с. 12.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>1</sup> Теплов В. М. Психология, М., 1953, с. 88.

ные элементы музыкальной речи и активно оперировать этими представлениями;

3) оценивать воспринимаемую музыку, качество звучания.

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

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

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

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

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

Развитый внутренний слух имеет громадное значение для всех видов музыкальной деятельности. Только способность предвосхищать звучание, оперировать музыкально-слуховыми представлениями может обеспечить творческое отношение к исполняемому и служить контролем за качеством исполнения.

#### 4. КРАТКИЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ СВЕДЕНИЯ О СОЛЬФЕДЖНО

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

<sup>1</sup> Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов, с. 7.

<sup>2</sup> Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры, с. 82.

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

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

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

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

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

В 1709 году в Париже возникает так называемое «натуральное» сольфеджирование, то есть применение наряду с буквенными аретинскими слоговыми названиями *do, re, mi* и так далее к соответствующей абсолютной высоте звуков *до мажора*<sup>1</sup>.

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

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

«Сольфеджио» были сочинены выдающимися композиторами того времени: Л. Керубини, Э. Мегюлем, Ф. Госсекком и другими. Они предназначались для исполнения голосом с обязательным инструментальным аккомпанементом, нотированным в виде цифрованного баса. Основа обучения — тональность до мажор, в которой путем многочисленных упражнений осваивались разнообразные ритмические варианты гаммы и интервалы, преимущественно в секвенциях. Кроме сухих упражнений «Сольфеджио» содержали и прекрасные музыкальные примеры. По словам П. Вейса<sup>1</sup>, популярность этого пособия можно объяснить тем, что, разработанное очень систематично и скрупулезно, оно облегчало работу педагогам и сулило успех в занятиях. На протяжении более ста лет преподаватели в разных странах широко пользовались этим пособием и следовали предложенной в нем методике.

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

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

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

<sup>1</sup> Вейс П. Ф. Абсолютная и относительная сольфеджация. — В кн.: Вопросы методики воспитания слуха. Л., 1967.

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

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

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

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

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

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

<sup>1</sup> Локшин Д. Л. Хоровое пение в русской школе. М., 1957.

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

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

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

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

<sup>1</sup> Цит. по кн.: Локшица Д. Л. Хоровое пение в русской школе, с. 24.

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

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

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

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

Б. Асафьев так раскрывает интонационно-слуховой метод Глинки: «... не туое заучивание, хотя бы и с листа, а постоянное осмысление памяти и контроль за этим»<sup>2</sup>.

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

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

<sup>1</sup> Стасов В. Концерты певчих гр. Шереметьева — Цит. по кн.: Локшица Д. Л. Русские хоровое пение в школе, с. 20.

<sup>2</sup> Асафьев Б. В. Слух Глинки. — В кн.: Избранные труды, т. 1. М., 1952, с. 307.

<sup>3</sup> Писарев Д. Избранные педагогические высказывания. — Цит. по кн.: Локшица Д. Л. Хоровое пение в русской школе, с. 70.



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

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

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

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

Одоевский поддерживал цифровую методику Шеве, считая ее педагогически удобным, «первой ступенькой к нотной системе». Он подчеркивал важность этой методики для освоения отношений между звуками. «В музыке существуют лишь отношения между звуками», — писал он<sup>4</sup>.

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

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

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

Желание приблизить преподавание к живой музыке заставляет передовых педагогов искать новые пути. В 70—80-е годы XIX века возникает так называемый «аналитический» метод развития слуха, в основу которого положен принцип обучения от восприятия целого к осознанию его элементов, в противовес «синтетическому методу», который основывается на изучении сначала отдельных звуков, упражнений и затем уже мелодий или музыкальных произведений. С. Миропольский — один из музыкантов того времени, много работавший в области хорового обучения школьников, — писал о синтетическом методе: «По нашему мнению это единственно правильный способ обучения пению... сначала дети с голоса усваивают несколько простеньких пьесок, которые и служат материалом для обучения»<sup>5</sup>. Эта связь с живой музыкой, развитие слуха на основе практической музыкальной деятельности (пение, игра на инструменте и т. д.), закрепленное сознанием слышимого, и в наше время является главным методическим принципом в обучении сольфеджио. К сожалению, изучение теории в отрыве от музыки до сих пор имеет место в преподавании музыкально-теоретических дисциплин и сольфеджио.

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

<sup>1</sup> Серов А. И. Музыка, музыкальная наука, музыкальная педагогика. — Цит. по кн.: Локшиц Д. Л. Хоровое пение в русской школе, с. 70—71.

<sup>2</sup> Одоевский В. Ф. Музыкальная азбука. — Цит. по кн.: Локшиц Д. Л. Хоровое пение в русской школе, с. 74.

<sup>3</sup> Там же, с. 73.

<sup>4</sup> Там же, с. 80.

<sup>5</sup> Миропольский С. О музыкальном образовании народа в России. СПб., 1881, с. 37.

чувства идет весьма медленно, но зато, раз установившись, оно делается достоинством на всю жизнь и составляет одно из главных приобретений для обучения пению... Тональное чувство, развитое надлежащим образом, ведет прямо к чтению ноты<sup>1</sup>.

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

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

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

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

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

<sup>1</sup> Ильяев И. Курс хорového пения для средне-учебных заведений и городских училищ.— Цит. по кн.: Лоншин Д. Л. Хоровое пение в русской школе, с. 112.

<sup>2</sup> Островский А. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио, 1934, с. 152.

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

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

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

С выходом в свет «Сольфеджио» А. Островского, В. Шенкина, А. Егорова и С. Павловиченко в 1937 году<sup>1</sup> окончательно утверждается методический принцип воспитания слуха на ладовой основе. В последующих пособиях, правда, разрабатываются различные пути в развитии чувства лада. Например, в сборнике «Методический курс сольфеджио» И. Дубовского делается чрезмерный акцент на гармонических связях (FSD) за счет недооценки мелодических связей в ладу.

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

<sup>1</sup> Островский А., Павловиченко С., Шенкин В., Егоров А. Сольфеджио, вып. 1, Л., 1937.

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

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

К этому времени (50—70-е годы) относится выход в свет целого ряда работ в области методики сольфеджио: «Очерки по методике преподавания элементарной теории и сольфеджио» А. Островского, пособие «Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио» В. Серединой, «О преподавании четырехголосного гармонического сольфеджио» К. Дмитриевской, «Методика преподавания музыкального диктанта» Е. Давыдовой и другие<sup>1</sup>.

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

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

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

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

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

### 3. О РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМАХ И МЕТОДАХ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЛЬФЕДЖИО

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

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

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

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

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

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

Одной из наиболее распространенных систем в конце XIX и начале XX века следует считать, как уже отмечалось, «интервальную» систему. Она основана на изучении интервалов от любого звука вверх и вниз и рассматривает мелодию как сумму интервалов. Ни ладовое положение их, ни структура мелодии при этом не осознаются, не являются ориентиром<sup>1</sup>.

В качестве тренировочных упражнений широко используются тональные севендинги, где интервал изучается по ступеневой величине, на звуках до мажора. Интервалы заучиваются по начальным мотивам знакомых песен. Такой прием был рекомендован, например, в «Музыкальной грамоте» И. Руденко<sup>2</sup>.

Среди подобных систем, кроме традиционной интервальной, можно назвать еще «До-дека методу». В ней за основу берутся семь звуков до мажора, а ключевые знаки рассматриваются как хроматически измененные «простые» звуки. Примеры такой системы можно найти в сборниках сольфеджио Н. Ковалевско-го<sup>3</sup> и, частично, в сольфеджио Я. Мединьша<sup>4</sup>. Даже в «Учебнике сольфеджио» П. Драгомирова<sup>5</sup>, который широко используется и теперь, есть раздел «Случайные диезы и бемоли», включающий в себя мелодии с отклонениями и модуляциями в разные тональности (из до мажора).

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

<sup>1</sup> Как пример, характеризующий «интервальную систему», можно привести такой способ записи диатанта, когда ученик, планируя интервалы один за другим, при ошибке в одном месте, заканчивает диатант на исходном звуке, не осознавая даже тонуса.

<sup>2</sup> Руденко И. Музыкальная грамота. М., 1937.

<sup>3</sup> Ковалевский Н. Сольфеджио. М.—Л., 1924.

<sup>4</sup> Мединьш Я. Сольфеджио. Рига, 1925.

<sup>5</sup> Драгомиров П. Учебник сольфеджио. М., 1965.

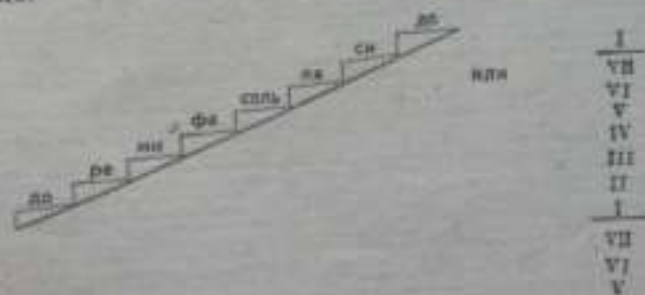
новых тональностей, отклонений и модуляций объясняется повышением или понижением «простых» звуков. В результате занятий не воспитывается чувство лада, сознательное отношение к исполняемой мелодии. Основная цель такой системы — научить учащихся интонировать любые звуки в разных соотношениях.

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

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

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

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



<sup>1</sup> Островский А., Павлюченко С., Шокин В., Егоров А. Сольфеджио, вып. 1. Л., 1937.

<sup>2</sup> Островский А. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио, с. 181.

Возникающие при работе по столбике пространственные наглядные соотношения звуков по высоте и настроенной тональности дают возможность правильно интонировать в любой тональности и активно развивают представление о линейном строении диатонической мелодии, что имеет особое значение при чтении с листа.

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

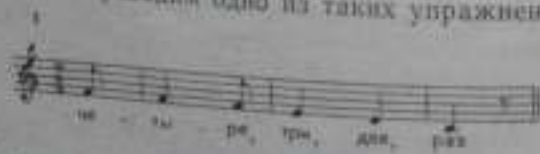


Однако здесь, так же как и в предыдущих системах, лад отождествляется с гаммой, основой является диатоника, и переход к модуляциям и отклонениям очень сложен. Таким путем учащиеся быстро овладевают навыком читать рисунок диатонической мелодии на любой высоте, но бессознательно, даже без знания нот. Таким, например, опытным В. Соколова, проводившего занятия по «указке» с хором Института художественного воспитания, руководителем, настроил хор в определенной тональности, указкой показывая по нотам направление движения мелодии. Такие методы (их можно условно назвать графическими) могут быть очень полезны, но только на начальных этапах обучения как взрослых, так и детей.

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

I	II	III	IV	V	
раз	два	три	четыре	пять	и т. д.

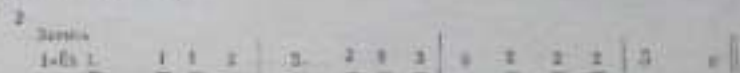
Так, например, А. Агажанов<sup>1</sup>, придерживаясь в целом иной методики — системы попевок, — также использует цифровые названия ступеней. Приводим одно из таких упражнений:



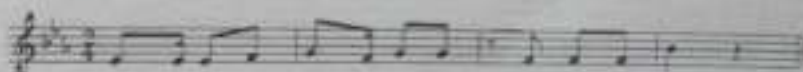
<sup>1</sup> Агажанов А. Курс сольфеджио, вып. 1, М., 1965.

Однако цифровые системы, лишенные связи со зрительным восприятием линии мелодии, значительно менее эффективны. По существу это — другие условные названия звуков гаммы, причем внутренние представления звука вызываются тоже лишь словесными названиями.

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



Рассмотрим



Преимуществом этих систем является возможность петь сразу в любых тональностях, не зная их теоретически.

Выпущенный в Чехословакии сборник Долежила<sup>1</sup> интересен тем, что система воспитания слуха ведется по двум руслам: во-первых, на основе изучения ладовых взаимоотношений ступеней мажора и минора и, во-вторых, на основе освоения интервалов от любого звука вверх и вниз вне ладовых связей. В целом получается как бы объединение двух систем — абсолютной и относительной. Рассмотрим эту систему.

На каждом развороте страниц книги Долежила слева даны примеры для усвоения ступеней лада. Все примеры сочинены автором, составлены в строгом соответствии с задачей. На страницах справа изучаются интервалы, образовавшиеся в левой части, но уже по принципу построения интервала от какого-нибудь отдельного звука в самых неожиданных сочетаниях, со сложными альтерациями и просто сопоставлениями. В приведенном нотном примере на левой странице взято тоническое трезвучие до мажор в разложенном виде и образуются интервалы: октавы, терции большие и малые, квинты и кварты чистые:



<sup>1</sup> Dolžal M. Intonace a elementarni rytmus. Praha, 1963.

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



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

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

Другой разновидностью существующих ладовых систем являются так называемые «гармонические» системы. В них за основу берется аккорд — гармония тоники, субдоминанты и доминанты, 2 ступени лада рассматриваются только как звуки, составляющие аккорд той или другой функции.

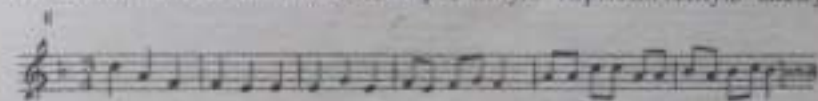
Немецкий теоретик и педагог Г. Вальдман в своей книге «Диктант как средство музыкального обучения» пишет: «При работе над музыкальным диктантом прежде всего обращается внимание на гармонию. Она прорабатывается в тесной связи с другими элементами — ритмом, формой и мелодией... В первом

же примерах мелодия строится по звукам разложенных трезвучий тоник и доминанты»<sup>1</sup>.

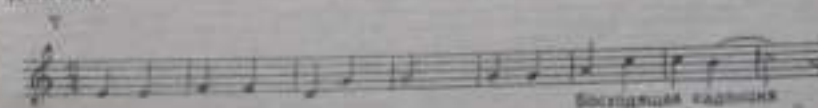


Затем ученику предлагается «импровизировать мелодические и ритмические варианты мелодии на фоне тех же аккордов, в разных тональностях»<sup>2</sup>. Усложнение материала дается в соответствии с последовательностью изучения классической гармонии. Много внимания уделяется фигурам разного рода и вариантам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

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



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

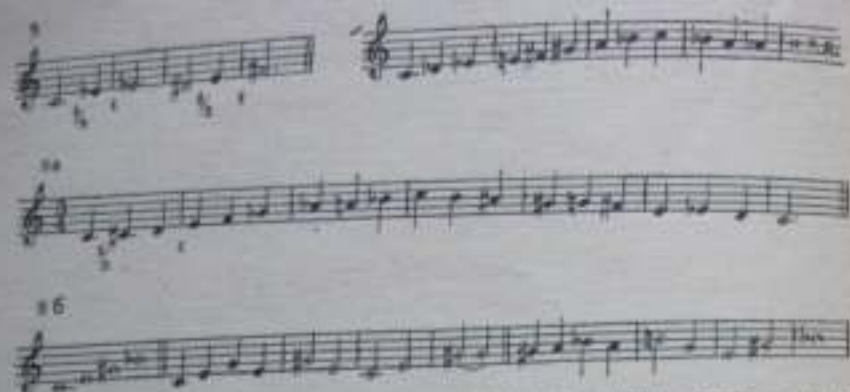


Затем прорабатываются несовершенные кадансы, половинные, расширенные. Все тесно связано с формой: двутакт, предложение, период. Очень скоро вводится понятие о модуляции, о проходящих, вспомогательных, о предъеме, секвенции. Только в конце, в качестве дополнения, вводится раздел «Интервалы», причем все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

<sup>1</sup> Waldman Guido. Diktat zur Musiklehre mit erläuternder Einführung. Berlin, 1931, S. 2.

<sup>2</sup> Waldman Guido. Diktat zur Musiklehre mit erläuternder Einführung. S. 3.

<sup>3</sup> Дубовский И. Методический курс однопольного сольфеджио. М., 1939.



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

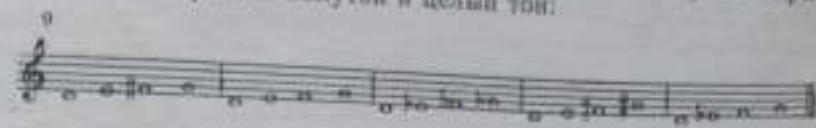
Другой недостаток заключается в том, что гармонические системы базируются на классической гармонии мажора и минора, утверждая ее как основу развития слуха. Многообразие народных ладов, гармонии русской музыки и творчество современных композиторов в этих системах отсутствуют, и музыкальный слух, воспитанный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

Большой интерес представляет собой система, изложенная в сольфеджио П. Норсильда<sup>1</sup>.

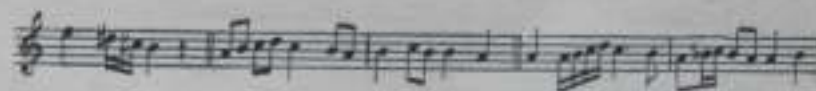
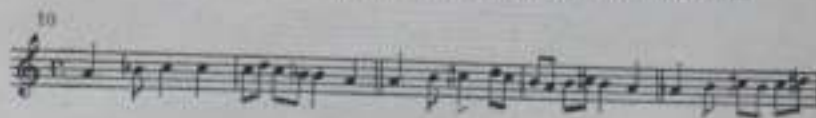
Как сказано в предисловии автора, одной из важнейших задач в развитии слуха является воспитание «тональной гибкости», способности активно переключаться из одной тональности в другую, чувствовать тончайшие нюансы отклонений в мелодии. Поскольку средством для тональных сдвигов чаще всего являются небольшие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

<sup>1</sup> Peraila Jürgen. Die Gehörbildung. T. 1, Melodisch. Copenhagen, 1959.

Учебник Норсильда начинается с упражнений в пении различных тетракордов. Задача этих упражнений — научиться правильно интонировать полутона и целый тон:



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



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

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

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

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

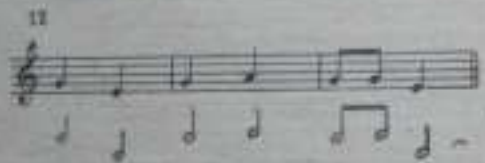
школ) идет целиком по относительной системе. Большое внимание уделяется ритмическому воспитанию, используются ручные знаки; песни упражнений, песни происходят сразу в любых тональностях, на любой высоте.

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



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

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



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

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

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

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

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

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

В пособиях для начального музыкального воспитания Н. Ветлугиной<sup>2</sup>, М. Антошиной и Н. Надежиной<sup>3</sup> сочетается образно-слуховое восприятие, элементы игры и движения с изучением основ музыкального языка. Примеры подобных всесторонне развивающих систем мы находим в трудах К. Орфа, в его методике развития творческих навыков импровизации и коллективного исполнения.

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



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

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

<sup>1</sup> Коган С. Умное воспитание. М., 1961, с. 90.

<sup>2</sup> Ветлугина Н. Музыкальный слух. М., 1972.

<sup>3</sup> Антошина М., Надежина Н. Сольфеджио. I класс ДМШ.

М., 1970.

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



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

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

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

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

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

матический курс музыкального диктанта» Алексеева и Блюма<sup>1</sup>, примеры которых сочинены авторами, ритмические, ладовые и гармонические трудности поданы очень рельефно и преодолеваются в основном логическим путем, осознанием использованных средств музыкального языка.

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

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

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

<sup>1</sup> Алексеев Б. Гармоническое сольфеджио. М., 1966; Мюллер Т. Трехголосные диктанты. М., 1967; Алексеев Б., Блюм Д. Систематический курс музыкального диктанта. М., 1960.

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

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

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

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

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

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

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

В чем же сущность ладового чувства?

Тейлов дает следующее определение: «Ладовое чувство есть эмоциональное переживание определенных отношений между звуками»<sup>1</sup>. Иначе говоря, мы наделаем звуки мелодии опреде-

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

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

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

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

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

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

<sup>1</sup> Тейлов Б. М. Проблемы индивидуальных различий, с. 129.

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

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

Другим существенным недостатком в методике развития ладового чувства является ограниченность круга ладовых структур, используемых в занятиях. По существу на протяжении всех курсов изучается мажорный лад и минор в трех видах. Совсем не затрагиваются неполные лады (квартовые, квинтовые, шестиступенные), а так называемые старинные лады и пентатоника изучаются большей частью в виде звукорядов или как «гаммы от одной ноты». Не учитываются выразительные возможности разных ладов, особенности мелодических оборотов и своеобразия ладовых связей в них. Кроме того, не учитывается и историческая обусловленность музыкального языка разных эпох и стилей. Островский справедливо выдвигает вопрос о необходимости «стилевого построения курса», чтобы слух как бы прошел через все исторические этапы развития музыки<sup>2</sup>.

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

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

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

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

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

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

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

<sup>1</sup> Таранушенко В. А. Неопубликованные записки. Рукопись. Библиотека Государственного музыкально-педагогического института имени Гнесиных.

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

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

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

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

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

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

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



Если по отношению к мажорной и минорной гамме особенности интонирования подтверждаются и акустическими данными, то схема интонирования интервалов, взятых от одного данного звука, во многом спорна. Чесноков не учитывает положения интервала в ладу, считая каждый нижний звук устойчивым.

Теория Гарбузова доказывает, что величина (ширина) интервала в зависимости от его ладового положения изменяется в пределах определенной зоны. Так, большая терция *ре — фадиез* в *ре* мажоре на I ступени значительно шире, нежели та же терция в *ля* мажоре между IV и VI ступенями. Следовательно, лад организует процесс интонирования. Будучи системой очень чуткой и эмоциональной, лад определяет большую интонационную гибкость.

Исследования Ю. Рагса<sup>3</sup> показывают, что в практике нет единой величины интервалов. Ширина зоны интервалов, измеряемая в центах (сотых долях темперированного полутона), зависит от ладовых, гармонических, метроритмических и других условий. Разные интервалы имеют различные зоны колебаний. Так, малая секунда очень подвижна, ее зона — до 108 цента. Большая секунда более инертна, ее зона составляет 82 цента. Как правило, зона колебаний вспомогательных звуков более узкая, чем проходящих. Зона диатонического полутона уже, чем хроматического. При этом действует своеобразный закон равновесия (или компенсации величины интервалов), позволяющий сохранять единство краски тональности, тональное равновесие; так, если один интервал сужается, то следующий расширяется, что свидетельствует о большой гибкости интонации. Вместе с тем тональный уровень в целом сохраняется.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что чистота интонирования есть способность ощущать и уточнять высоту звуков в связи с ладом и на основе осознания роли каждого звука в развитии мелодии. Римский-Корсаков называл эту способность «слухом строя», которая заставляет «отыскивать инстинктивно безусловно верную интонацию звуков», понимать, что значит «чисто или нечисто».

Работа над чистотой интонирования — одна из важнейших и самых трудных задач в курсе сольфеджио. Этот сложный процесс требует определенного уровня развития музыкального слуха и мышления. Основная причина отставания и затруднений

<sup>1</sup> Гарбузов Н. А. Звонкая природа звуковысотного слуха. М.—Л., 1948.  
<sup>2</sup> Чесноков П. Г. Хор и управление им. М., 1961.

<sup>3</sup> Рагс Ю. Н. О художественной норме частей психики при исполнении мелодии. Рукопись, 1971.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Итак, методической основой развития интонационного слуха является:

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

## 7. ОСНОВЫ МЕТОДИКИ РАБОТЫ НАД РАЗВИТИЕМ ЧУВСТВА МЕТРОРИТМА

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

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

В понятии чувства метроритма следует различать несколько сторон:

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

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

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

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

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

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

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

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



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



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

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

Слуховое осознание размера в своей основе имеет простую двух- и трехдольность, воспринимаемую непосредственно при слушании музыки. Сложные размеры  $\frac{3}{4}$ ,  $\frac{6}{8}$  и т. д. осознаются лишь в связи с другими выразительными средствами музыкального материала, прежде всего — формой, гармонией, мелодическим рисунком, фактурой. Переменные размеры легче воспринимаются в связи со словесным текстом или с особенностями самой мелодии. Их изучение и осознание возможно лишь на основе усвоенных знаний и при определенном уровне развития учащихся.

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

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

<sup>1</sup> Гарбузов Н. Зонная природа темпа и ритма. М., 1950.

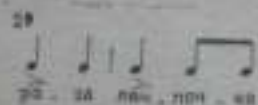
как  $\frac{2}{4}$ , с триольным движением восьмых. Следует добиваться такого исполнения этого размера, чтобы чувствовалось движение от одной сильной доли до другой, и чтобы относительно сильная доля не была бы подменена сильной, например:



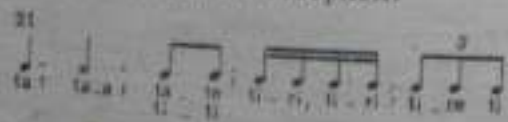
В связи с этим нельзя согласиться с упрощенной записью народных песен, которая встречается во многих пособиях. Например, песня «Ходит Васька» теряет свою выразительность, свой характер, создаются неправильные навыки восприятия, если ее записать в четырехдольном размере:



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



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



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

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

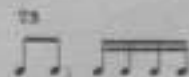
Простейшими для восприятия и осознания являются четверти, когда они совпадают с долей размера. Несложно осваиваются и выполняются более длинные ноты:



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

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

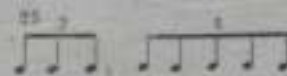
1) Четное дробление доли — длительности:



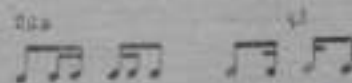
2) Ноты с точкой и слитованные ноты, спуска через такт:



3) Нечетное дробление доли:



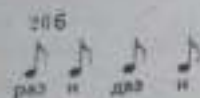
4) Разные группы внутри доли:



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



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

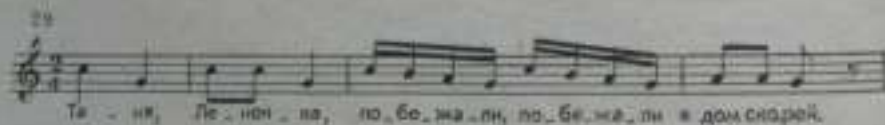


Это удобно для игры, но ничего не дает в воспитании ощущения дробности доли<sup>1</sup>.

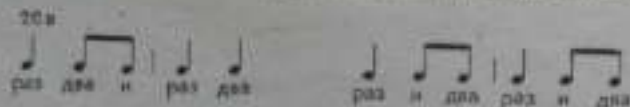
Понятие дробности доли (четное) необходимо закрепить физическими ощущениями. Так, четверти связываются с ровным шагом, восьмые — с бегом, четверть с точкой и восьмая — с подскоками и т. д. Занятия ритмичкой помогают детям (да и взрослым) ощутить эти ритмы. Уменьше в любом темпе перейти с четвертей на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



Удобно работать над четкостью ритма также при пении со словами:

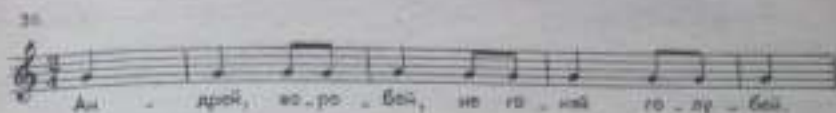


<sup>1</sup> Некоторые педагоги идут еще дальше и предлагают считать шестнадцатые так: «раз-и, и-и, два-и, и-и». В результате многие дети считают так:

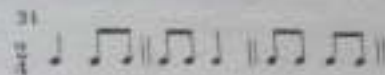


что совершенно бессмысленно. Они запомнили соотношение четвертей и восьмых по слуху и инстинктивно, по-своему распределили навязанный им счет.

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



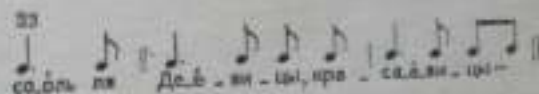
На занятиях следует подробно проработать различные виды тактов в  $\frac{2}{4}$  и  $\frac{3}{4}$ , чтобы, видя ноты, ученики ясно представляли себе (а при слушании мелодии — слышали), какая доля дробится. Так, в такте  $\frac{2}{4}$  могут встретиться группы:



В такте  $\frac{3}{4}$ :

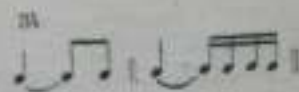


Ноты с точкой трудны потому, что начало доли попадает на точку, то есть существует лишь во внутреннем представлении. Многие рекомендуют при пении и сольмизации давать легкий акцент на точке:



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

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



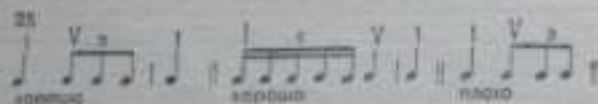
**Синкопа**, если она выражена лигой, усваивается легче, так как именно лига помогает «тянуть» звук, облегчает выполнение. Теплоу говорит, что полное впечатление синкопы возникает только при наличии двух условий: если предшествующее движение (установленный размер) вынуждает слушателя, чтобы не потерять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

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

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

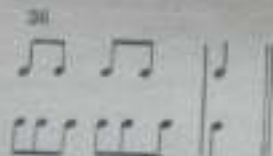
Если учащийся не будет чувствовать эти два акцента, то не создастся эффект синкопы, получится как бы сдвиг тактовой черты или потеря чувства размера.

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



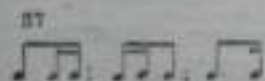
Многие делают ошибку и при изучении восьмых, предлагая определить, сколько звуков падает на один взмах руки. Отсюда неизбежные ошибки, особенно при записи диктантов.

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



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

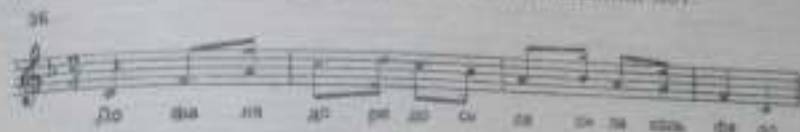
Разные группы внутри доли легко объясняются и исполняются со счетом на «и», как это делают пианисты:



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

Группа создает противоречие между названием

и исполнением. При пении шестнадцатая произносится близко и слитно со следующей долей, вроде форшлага, а в записи она сыграна ребром с предыдущей долей. Правильнее исполнить зависит также от толщины пения этой ритмической фигуры, от активной артикуляции при произнесении названий нот:



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

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

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

## 8. ГАРМОНИЧЕСКИЙ СЛУХ И ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ЕГО РАЗВИТИЯ

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

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

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

взаимно может быть направлено на отдельные голоса или звуки аккорда, созвучий. Для полноценного развития гармоничного слуха необходимо работать над всеми перечисленными сторонами восприятия. При этом надо помнить, что восприятие двух периферий — фонематика и значения функциональных связей — основано, главным образом, на эмоциональном ощущении и меньше связано с конкретной высотой звуков, тогда как третья сторона основана на рациональном осознании, на определенных высотах каждого звука.

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

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

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

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

Существующий в педагогической практике прием определения аккорда путем пропевания каждого его звука и последующего осознания сочетания этих звуков — неоправданен, так как аккорд воспринимается в основном не гармонически, как комплекс, а мелодически. Такой прием легче благодаря тому, что предыдущая работа над развитием мелодического слуха уже подготовила базу при изучении интервалов, ступеней лада и так далее, но он не воспитывает другие стороны гармонического слуха. Только при очень развитом гармоническом слухе, при ясном внутреннем слышании краски всего аккорда можно рекомендовать пропевание отдельных составляющих его звуков в любом расположении. Следует заметить, что применяемое многими педагогами пение соединенный аккордов в широком расположении часто бывает основано не на слышании гармонического комплекса, а на интонировании интервалов, образующих аккорд, и, конечно, на теоретической сообразительности. Такой подход к пению аккордов механистичен и не способствует выработке у учащихся подлинного ощущения аккорда как единого звукового комплекса, как гармонической краски, а также его функционального значения в гармонической последовательности. Привычка складывать аккорд из отдельных звуков приводит к полному непониманию гармонии<sup>1</sup>.

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

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

<sup>1</sup> Один ученик (скрипач), слушая двенадцатизвучный аккорд соль мажор, не знал звуки ми; др. соли-басисты, ак. фа, и т.д. и не мог определить аккорд.

внимание на выработку слышания комплекса звуков, иначе — на фоническую красоту аккордов.

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

Гармонический слух активно развивается при сочинении музыки, импровизации вельного рода (в хоре, за инструментом), и очень жаль, что забыты традиции импровизации многоголосия, которыми так богато народное пение. Вместе с тем, практика показывает, что каждый человек обладает большей или меньшей способностью к творчеству. И если в занятиях по специальности исполнительский процесс сам по себе служит выражением творческих способностей учащегося, то и сольно-индивидуально необходимо развивать способности сочинять, вторить, подбирать за инструментом. На всех этапах обучения и особенно на начальном, работая над многоголосием, следует широко использовать подобные формы развития слуха.

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

В практике работы над многоголосием существуют три разных направления. Одни педагоги начинают работу над двухголосием с пения канонов. Действительно, слух двухголосия канон несложно, ведь каждый голос поет свою мелодию, ясную, убедительную. Но, занятый исполнением своей партии, учащийся может (а в большинстве случаев даже старается) не слышать другую партию и весь ансамбль и, следовательно, — не слышать гармонию. В основе этого метода, по нашему мнению, лежит развитие мелодического слуха, а не гармонического.

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



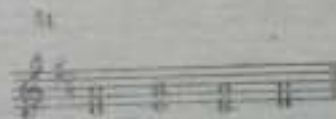
Это правильный, но трудный путь, и ему должен предшествовать период осознания двухголосия, выработки ощущения стройности, слухания разных звуков.

Методически наиболее целесообразен третий путь, который заключается в том, что изучение многоголосия начинается с народных песен подголосочного склада, отличающихся очень естественным голосоведением. Партия втора в народной песне, участвуя в создании основной мелодии, как бы приобретает свой облик, а не становится только добавленным к первому голосу. Поэтому партии втора легче, выразительнее, чем партии второго голоса в примерах томофонно-гармонического склада. Встречаясь унисонно как бы выравнивают голоса, а после того после них двухголосие звучит особенно ярко и образно.



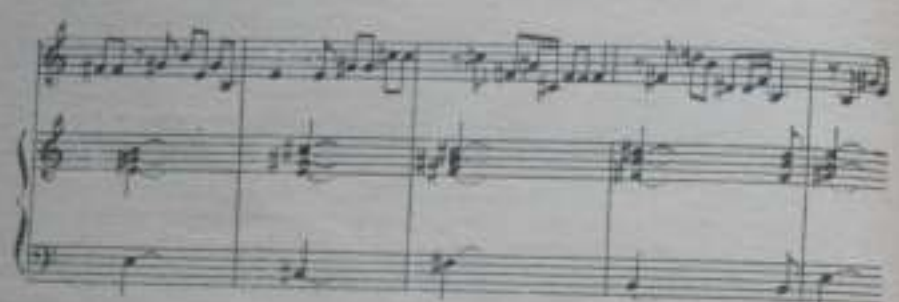
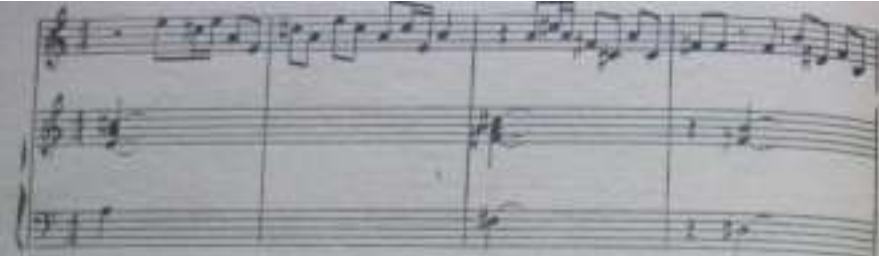
Практика показывает, что этот метод в дальнейшем дает наилучшие результаты. Работа над двухголосием (и многоголосием) необходима и для выработки чистоты интонации: гармоническое слышание помогает почувствовать точную интонационную линию каждого голоса.

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

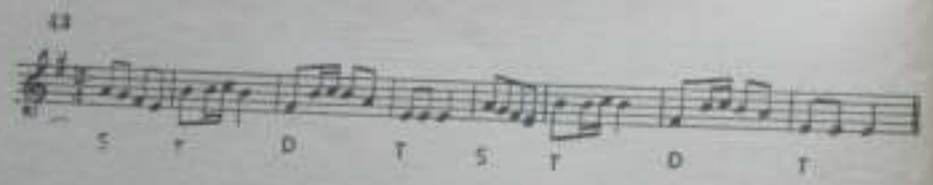


Не объясняя значения и названия аккордов, детям предлагается по слуху найти путь своего голоса. Упражнения поются вначале без названий звуков, в разных тональностях, затем сольфеджируя. Схема, последовательность аккордов постоянно меняются.

Разная чуткость к гармонии, следует всячески активировать творческую интуицию учащихся. Например, можно предложить сыграть собственную мелодию на слог, и так, чтобы она «уложилась» в аккомпанемент. Порсильд в своей учебнике предлагает такой пример импровизации мелодии на данную гармонию:



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



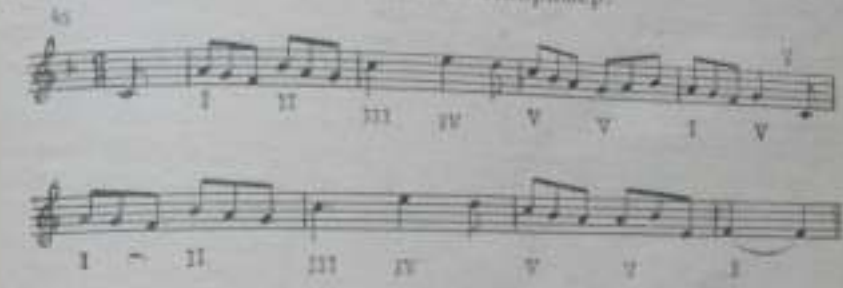
Такой метод лишает слух активности, сужает творческую фантазию в выборе гармонических средств. Существуют и другие приемы. Например, Р. Ромм предлагает отдельно выписывать аккорды для гармонизации мелодии, которые можно использовать по своему усмотрению там, где

<sup>1</sup> Фридкин Г. Чтение с листа на уроках сольфеджио. М., 1966.

«подскажет ухо». Конечно, слуховая активность здесь значительно больше, гармонические средства — более интересны и разнообразны, чем трезвучия, тоника, субдоминанта и доминанта<sup>2</sup>.



В «Музыкальной грамоте» Е. Давыдовой и С. Запороженца<sup>3</sup> применяется еще один прием: к мелодии даны ступени, на которых можно по слуху подобрать тот или другой аккорд или ограничиться одним басовым голосом. Например:



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

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

<sup>2</sup> Ромм Р. Музыкальная грамота в форме заданий и вопросов к нотам примерам. М., 1969.

<sup>3</sup> Давыдова Е., Запороженец С. Музыкальная грамота, вып. 2. М., 1971.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Переходим к рассмотрению функциональных связей между аккордами.

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

В методике работы над развитием чувства функциональных

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

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

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

<sup>1</sup> Не могу не привести забавный случай из практики, рисующий результаты такого «отгадывания» схем. Поступившему в вуз виолончелисту была сыграна последовательность: T VI IV<sub>2</sub> D<sub>2</sub> T. После некоторого раздумья (в течение которого он просил больше не играть эту последовательность) он ответил T T<sub>2</sub> IV II<sub>2</sub> DD K<sub>2</sub> D<sub>2</sub> в T. На вопрос: «А сколько было сыграно аккордов?» — он гордо ответил: «А я и не считал!».

Высшим этапом этого умения — завершающим этапом в работе над развитием гармонического слуха.

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

В методике работы над чувством голосоведения возникают следующие задачи.

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

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

Другой пример: дан D<sub>2</sub>, с разрешением:



В первых трех расположениях ученик не мог определить аккорда, потому что подчеркивалось бас при игре. На четвертый раз он ответил: «Два ли так! Это, конечно, D<sub>2</sub>».

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

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

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

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

Для достижения этой цели необходимо:

- 1) работать над развитием гармонического слуха с самого начала обучения (включая и подготовительный период);
- 2) формировать все три стороны гармонического слуха, работая сперва отдельно над каждой из них, затем — сочетая их;
- 3) исходить из наиболее общих впечатлений, постепенно углубляя и детализируя их;
- 4) возможно больше разнообразить приемы работы, избегать стандартов, использовать яркие, контрастные звучания, больше и шире привлекать примеры из музыкальной литературы.

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

И, в-третьих, дальнейшая профессиональная деятельность

учащихся также требует разного уровня развития слуха и навыков. Если для вокалиста и духовника основное — это овладение единогласием, то есть умение читать с листа и записывать мелодию, чувствовать гармонию, тональность, осознать общие закономерности методики, то для таких специальностей, как теоретика и дирижеры-хоровики, развитый слух — главное профессиональное «орудие». Они должны все слышать, анализировать и понимать, видеть (называть чтецом и записи любой (одноголосной и многоголосной) музыки).

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

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

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

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

<sup>1</sup> Чтобы проверить правильность этого положения, можно предложить пианисту записать по памяти этюд, выученный в классе по специальности. Характерна в этом отношении также известная приманка пианиста «спрашивать» себе пальцами мелодию при записи диктанта, который также ведет к неточности в малых интервалах.



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

15 мин. — чтение с листа;

10 мин. — домашнее задание, заключенное.

Примерный план занятия в музыкальном училище

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

10 мин. — интонационные упражнения, пение хором, однополосно и многоголосно;

20—30 мин. — диктант,

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

20 мин. — чтение с листа;

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

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

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

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

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

20 мин. — диктант устный, письменный;

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

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

Рекомендуем следующую схему рабочего плана:

Дата	Тема	Содержание	Музыкальный материал	Для строки	Примечание
	В соответствии с календарным планом	Что нового, что закрепляется, что усвоено или проверяться	Примеры для чтения, диктант, исполнительские упражнения	Фамилии учащихся	

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

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

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

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

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

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

**Правильная дозировка.** Практика показывает, что чрезмерный объем заданий приводит к поспешному и недобросовестному их выполнению. Так, например, если ученикам задана от урока до урока задача, то обычно они прибегают к проигрыванию их на инструменте, поют не чисто, приблизительно. Это вредит и привычке, и обучает к спешке, недоделанности.

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

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

Формы домашних заданий могут быть следующие:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Для оценки успеваемости учащихся применяются разные типы опросов:

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

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

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

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

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

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

ты редко соглашались с предварительным мнением педагога об ученике.

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

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

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

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

и методично изложен, с указанием темпов исполнения, сроков работы, конечной цели задания.

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

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

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

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

В настоящее время существует ряд озвученных пособий разного типа:

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

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

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

4. Пособия-задания по курсу сольфеджио как продолжение к интонируемым упражнениям, куда входят анализ на слух и диктанты. Такие задания, разработанные по семестрам и темам, хорошо организуют работу учащихся<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Подобные задания и записи на магнитофонную ленту подготовлены в Государственном музыкально-педагогическом институте имени Гнесиных.

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

Итак, основные требования к занятиям по сольфеджио следующие:

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

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

#### 10. ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД ИНТОНАЦИОННЫМИ УПРАЖНЕНИЯМИ

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

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

В настоящее время на уроках используется четыре основных вида работы:

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

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

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

овательного нарастания трудностей) первой из перечисленных выше форм работы.

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

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

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

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

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

Формы исполнения упражнений могут быть самыми разными: это может быть пение хором, группами, индивидуально, «спонжкой», чередуя пропевание вслух и про себя, сольфеджио «спонжкой», чередуя пропевание вслух и про себя, с текстом и т. д.

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

ритмического оформления — по указанию педагога.

Возможны специальные ритмические упражнения:

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

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

3) на выстукивание ритмического сопровождения к мелодии.

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

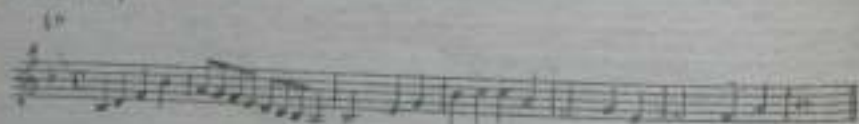


Аккорды рекомендуется пропевать во всех возможных комбинациях:



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

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



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

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

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

3) педагог дает один звук — тонiku, ученики пропевают эссамостоятельно, без фортепиано;

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

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

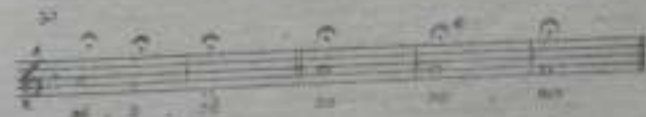
6) самостоятельная настройка на произвольной высоте (без фиксации названия тональности), поется на слоги;

7) перестройка от предыдущей тональности (по памяти).

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

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

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



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



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







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

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

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

Материалом для интонационных упражнений могут быть тетракорды, гаммы, ступени гамм, попевки, интервалы, аккорды, последовательности, секвенции тоновые и модулирующие, распевы, настройки, песни.

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

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

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

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

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

## Развитие чувства лада

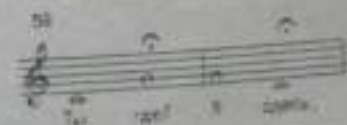
### Тема 1. Воспитание восприятия

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

Приемы работы: слушание музыки, пение с сопровождением. Пение мелодий по слуху с остановками на целурах. Догонание тоника в прослушанной незаконченной мелодии. Например:



Импровизация «ответа» и «вопросу». Например:



Интуитивное разрешение верхнего звука аккордов, главным образом доминантсептаккордов и их обращения. Пение хором и индивидуально на слог или гласную. Например:



\* Термин «интуитивное» предполагает допущение звука без имени слога, на основе предпреткляного слухового опыта.

### Тема 2. Понятие тональности

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

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



### Тема 3. Восприятие краски мажора и минора

Пятиступенный звукоряд мажорного и минорного лада от I до V ступени. Гамма. Устойчивые звуки в ней. Тональный трезвучие.

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

Пение разрешений доминантсептаккорда в мажоре и миноре.

Особое внимание обращать на различия между большой и малой терциями. Например:



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



### Тема 4. Понятие вводного тона

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

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



### Тема 5. Мажорная гамма

Полный звукоряд до мажора, названия ступеней.

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

### Тема 6. Устойчивые и неустойчивые ступени гаммы

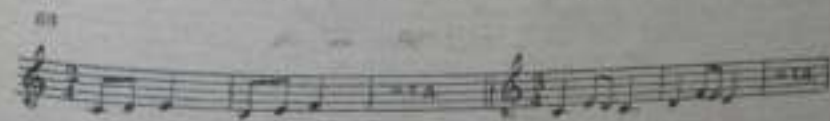
Строение мажорной гаммы по тонам и полутонам.

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

### Тема 7. Тональные секвенции

Принцип построения секвенции по ступеням лада вверх и вниз.

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



### Тема 8. Переменный лад

Формирование ощущения смены тоником и лада.

Приемы работы: пропевание тоником и тональных трезвучий в переменном ладу (до мажор — ля минор). Пропевание тоником и прослушивание модулирующего периода в начале и в конце.

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

Освоение верхнего тетракорда в каждом из видов минора.

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

Тема 10. Гармонический мажор

Освоение гармонической мажорной гаммы.

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

Тема 11. Альтерации в мажоре и в миноре

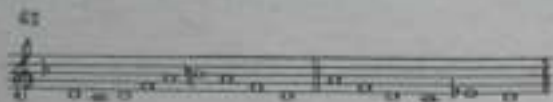
Понижение II, VI и VII ступеней, повышение IV и VI ступеней.

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



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

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



Тема 13. Укрепление чувства лада

Закрепление в слуховом сознании высоты и краски тональности.

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



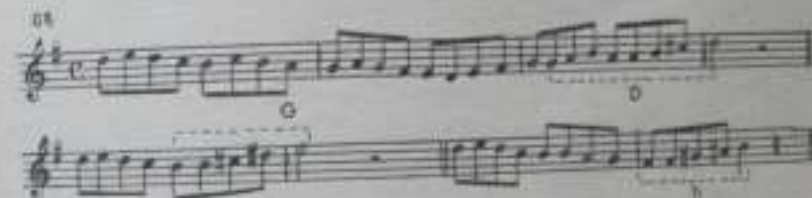
Тема 14. Хроматизация лада  
Сохранение тональной устойчивости в сочетании с хроматизацией лада.

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

Тема 15. Отклонения и модуляции

Тон и полутона как средство модуляции или отклонения.

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



Тема 16. Освоение модуляций через большую и малую терции

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





### Тема 17. Модулирующие секвенции

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



### Тема 18. Внезапные модуляции

Приемы работы: пение уменьшенного септаккорда и его обращений с разрешениями в двенадцати четырех тональностях. Иntonирование упражнений на преодоление ладовой инерции в пределах квинты, затем октавы<sup>1</sup>. Мелодическое пение энгармонических модуляций.

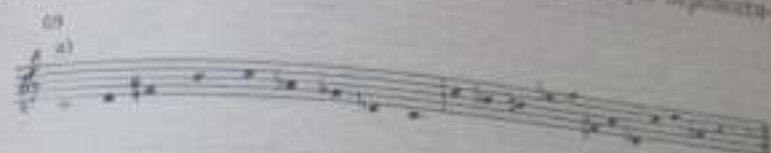


### Тема 19. Сложные интонационные образования с изменяющимися устоями

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

<sup>1</sup> Пример 68 выт. из сборника: Вопросы методики воспитания слуха. Л., 1967, с. 19.

друющей связки), затупевающимися ладотональную перестройку. Например:



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

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

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

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

Приемы работы: пение полеток, отрывков из песен из разной высоты. Использование вогласов для определения высотного направления звуков. Показ рукой направления движения мелодии и примерной ширины интонации<sup>1</sup>.

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

<sup>1</sup> Во многих учебниках для детей рекомендуются упражнения в пении по картинкам или болгарской стоевке, что тоже является очень полезным и эффективным.

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

Тема 3. Транспонирование (от данного звука)

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

Тема 4. Изучение интонаций интервалов

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

Тема 5. Секвенции из двух, трех звуков

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

Тема 6. Тон и полутон

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

Тема 7. Тон и полутон от звука

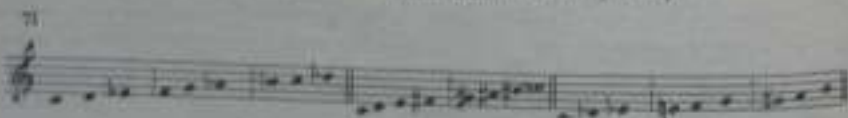
Приемы работы: пение тетракордов (трех видов) в пределах чистой кварты от данного звука вверх и вниз. Например:



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

Тема 8. Сочетания тона и полутона в более сложных комбинациях

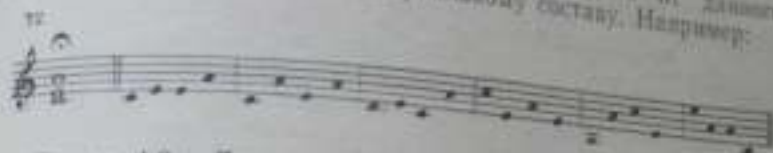
Приемы работы: пение вверх и вниз гаммообразных последовательностей по схемам тон—полутон, полутон—тон, тон—тон—полутон, тон—тон—тон и другие. Например:



Тема 9. Обращение интервалов и аккордов

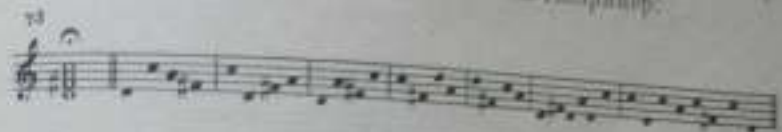
Приемы работы: пение с перемещениями звуков аккордов; повторение перемещенных звуков в любой доступной голосу ок-

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



Тема 10. Доминантсептаккорд и его обращения

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



Тема 11. Цепочки интервалов

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



Тема 12. Цепочки аккордов

Приемы работы: пение цепочек аккордов без разрешений. Например:



Тема 13. Альтерированные интервалы и аккорды от данного звука

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



Тема 14. Эгармонизм уменьшенного септаккорда

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

Тема 15. Различные сложные сочетания интервалов и аккордов

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



### Многоголосные упражнения

#### Двухголосие

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

Тема 1. Двухголосное звучание в сочетании с унисоном

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

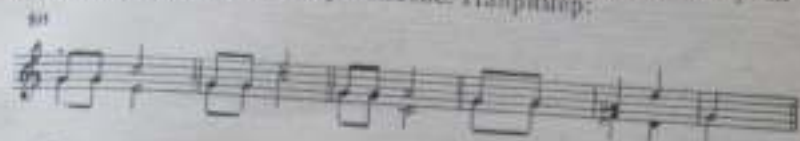


б) Упражнения с образованием двухголосия при одном выдержанном звуке. Умение выдержать звук при движении другого голоса. Например:



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

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



Тема 2. Подстраивание консонирующих интервалов к данному звуку

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



Тема 3. Параллельное движение терциями и секстами

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



Тема 4. Выравнивание строя на ряде консонансов

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



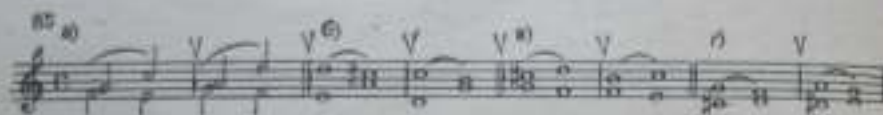
Тема 5. Проходящие диссонансы и их разрешение

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



Тема 6. Двухголосные секвенции из пройденных интервалов

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



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

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



Тема 8. Клянон, имитация, fuga

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

Тема 9. Сложное параллельное движение по тонам и полутонам

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



### Трех-, четырехголосие

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

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



Тема 2. Движение одного из голосов аккорда

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



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

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



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



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

Тема 5. Пение по схемам кadenций в различных тональностях

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

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

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

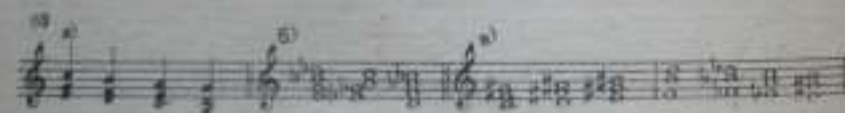
Приемы работы: удобнее и легче петь модулирующие секвенции по шлям тонам вверх и вниз. Их можно исполнять по нотам, предварительно записанным, или по памяти. Не рекомендуется разучивать партии голосов отдельно. Следить за тем, чтобы разрешение аккорда наступало после того, как будет чисто выстроено обращение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



**Тема 7.** Последовательности аккордов с параллельным движением голосов

Основная задача — добиться чистоты строя каждого аккорда.

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



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

Приемы работы: петь на слоги, с закрытым ртом. Обратить внимание и чисто выстраивать разрешения уменьшенного септ-аккорда, ощущая новую тональность. Например:



**Тема 9.** Секвенции из аккордов без разрешения. Эллиптические обороты

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



**Тема 10.** Сложные сочетания аккордов

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



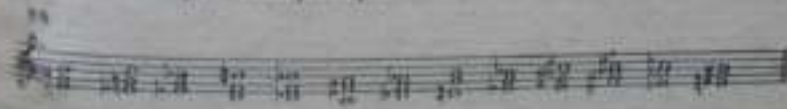
**Тема 11.** Секвенции по полутонам

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



**Тема 12.** Сочетание аккордов по принципу мелодической близости

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





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

Полезно разучивать специально сочиненные хоровые примеры. Например<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> Примеры 59 и 100 сочинены педагогом Спиритонольского музыкального училища Е. Р. Еваком.

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

«Навыки — это автоматизированные компоненты сознательной деятельности, вырабатывающиеся в процессе выхождения из незнания к знанию» — пишет Теплов<sup>1</sup>. Умение владеть не одним, а многими навыками, гибко ими пользоваться — ведет к овладению какой-либо областью, к мастерству.

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

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

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

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

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

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

<sup>1</sup> Теплов В. М. Психология М., 1953, с. 202.

<sup>2</sup> Барабошкина А. В. Методика преподавания сольфеджио в детско-юношеской музыкальной школе. Л., 1963.

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Быстро просмотреть пример, обратив внимание на отдельные кажущиеся трудными обороты.

2. Осознать написанное. Проанализировать структуру примера, определить лад и тональность, отметить модуляции (если они имеются), характерную ритмическую фигуру, линию ритмики, штрихи, динамику.

3. Настроиться в тональности и представить себе нужный темп.

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

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

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

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

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

#### Практические приемы работы над чтением с листа

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

2. Первые попытки, глядя в ноты, представлять звучащие и за-

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

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

Сольмизация (чтение нот в ритме) с движением.

Мысленное узнавание мелодий, выученных по нотам.

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

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

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

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

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

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

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

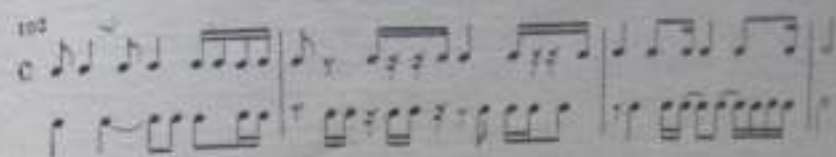
— Выучивание примера по нотам мысленно, и затем исполнение его наизусть. При этом не обязательно сольфеджировать; очень полезно, выучив, спеть его на слог или на гласную. Задача — проверка точности внутренних представлений, способности слышать музыку, видя ноты.

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

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

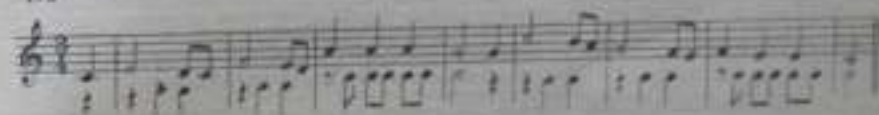
Сольмизация или воспроизведение ритмического рисунка в двух- и трехголосных примерах. Этого рода упражнения по-

полняются или двумя руками (при двухголосии) или дуэтом или трио. Такие упражнения, выполняемые в разных темпах, очень укрепляют и организуют чувство ритма, помогают чувствовать и удерживать единый темп при исполнении. Приводим пример таких упражнений из пехословацкого сборника сольфеджио М. Долежила<sup>1</sup>:



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

103



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

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

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

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

<sup>1</sup> Doležil M. Inštrukce z elementárního rytmiku.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Применительно к многоголосному чтению с листа можно использовать такие приемы:

- предварительное пропевание отдельных партий;
- пропевание с выстраиванием отдельных аккордов, то есть пение с нарушением ритма, с остановками на нужных аккордах;

- пение на гласные и с закрытым ртом (на «я»);
- пение в разных темпах.

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

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

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

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

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

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

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

## 12. АНАЛИЗ НА СЛУХ

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

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

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

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

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

Таким образом, основные задачи этой формы работы следующие:

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

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

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

<sup>1</sup> Мюллер Т. Ф. Трехголосные диктанты, с. 5.

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

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

В практике преподавания применяются два вида анализа на слух:

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

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

#### Анализ элементов музыкального языка

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### «Целостный» анализ

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

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

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

<sup>1</sup> Баренбойм Л. Педагогические размышления. — Советская музыка, 1967, № 6, с. 84.



зии — в училище, в вузе, в частности при записи диктанта, при анализе на слух.

Вместе с тем, нередко учащиеся, слушая приведение (или отрывок), все внимание сосредоточивают на той конкретной задаче, которая перед ними поставлена. Например, они знают, что данный пример — для диктанта, и все внимание обращают на запись или определение звуков. Если это гармонический анализ — думают прежде всего об определении последовательности аккордов, модуляций и т. д. Однако при отсутствии непосредственного целостного эмоционального восприятия эти примеры воспринимаются плохо, с трудом (как это часто наблюдается при записи диктанта). Сосредоточенное внимание на определении аккордов или модуляций нарушает восприятие музыки во времени, понимание ее формы. Вот почему каждый педагог должен прежде всего научить учащихся слушать музыку. Как ни беден в художественном отношении музыкальный материал на уроке сольфеджио, все равно каждая мелодия, каждая последовательность интервалов, аккордов должна быть сначала просто прослушана, а затем уже проанализирована, осознана. И конечно, это особенно необходимо для анализа музыкальных примеров или отрывков из музыкальных произведений, для записи диктанта.

Другой важной методической задачей является правильная организация процесса осознания слышимого. Для того чтобы работа над анализом на слух принесла пользу ученику в его общем музыкальном развитии, педагог должен руководствоваться в своих действиях следующим принципом: процесс осознания слышимого, как правило, идет от понимания наиболее общих закономерностей в организации музыкального целого к все большему углублению в детали. Степень углубленности зависит от уровня учащихся, от их подготовленности. В этом отношении анализ на слух должен быть тесно связан с другими предметами (теорией, гармонией, анализом форм, специальностью, историей музыки и другими), в нем должны использоваться и закрепляться полученные знания. Этими знаниями будет определяться круг вопросов для анализа на слух, а также сам музыкальный материал. Задача педагога — помочь учащимся планомерно и постепенно осваивать на слух этот материал.

Поскольку при целостном анализе путь освоения идет от общего к частному, не следует бояться использовать сложные по фактуре или по жанру музыкальные произведения. Важно, чтобы они были художественно выразительны, логичны и ярки в образном отношении. Возможно (и даже полезно) возвращение к знакомому произведению на разных этапах обучения. Например, менуэт из сонаты Бетховена G-dur может быть прослушан в детской музыкальной школе, где ученики определят темп, размер и основной лад; в музыкальном училище могут быть разобраны тональный план произведения, форма, отдельные

ритмические и мелодические обороты, каппелла, — проанализированы особенности его гармонического развития (интервальность гармоний) и т. д.

Материалом для анализа может служить мелодия, однополовая песня, детское пьесы и любые произведения художественной музыкальной литературы. Очень хорошо при этом использовать звучание разных инструментов: скрипки, духовых инструментов, голоса и т. д. Конечно, объем произведения должен быть небольшой: от предложения, периода до простейших двух-трехчастных форм, но не более. А как было бы хорошо, если бы, объединив курс сольфеджио с курсом анализа, можно было бы добиться того, чтобы учащиеся могли анализировать крупное произведение не по потному тексту, а на слух.

Количество проигрываний зависит от подвижности учеников и от продолжительности примера. Но во всех случаях рекомендуется не начинать анализ сразу после первого проигрывания. Лучше сыграть два раза подряд, дать время подумать, вспомнить и затем уже начать анализ.

Так как домашние задания по этой форме работы почти невозможны, то необходимо на каждом уроке слушать и анализировать музыку. Правда, в этой форме работы существенную пользу могут принести озвученные пособия. Их еще мало, и нужно всячески форсировать создание таких пособий, поиски новых форм заданий.

Для проверки восприятия учащихся могут быть использованы различные формы: беседы, ответы на отдельные вопросы, рассказ. В музыкальных школах ответы на задания могут послужить рисунки, танцы и т. д. В училище и вузе возможны формы письменного анализа в виде схемы или изложения содержания музыкальной пьесы. Такие формы работы в свое время применял профессор М. Пекелис в музыкальном училище имени Гнесиных.

На историко-теоретическом факультете института имени Гнесиных на занятиях по сольфеджио также проводились подобные формы анализа. Так, были проанализированы: «Поэт говорит» Шумана, «Размышление» Мусоргского, «Фантастический танец» Шостаковича, прелюдии Скрябина и другие произведения малой формы. Задания давались различные: некоторые анализы нужно было сделать на основании заданных вопросов, в других случаях предлагалось по возможности записать темы или отдельные отрывки нотами, в третьих — свободно изложить свои впечатления от прослушанного. Результаты были очень интересными и показательными. Особенно ярко проявлялся при этом общий музыкальный уровень студентов, их культурный уровень, раскрывались их характеры и возможности как музыкантов.

Приглашаю для примера из работ студентов над целостным анализом работы студента К. Гурова ИТК факультета на музыку на слух фрагмент пьесы Мусоргского «Размышление».

Были даны вопросы:

1. Композитор или эпоха.
2. Название произведения и его форма.
3. Схема формы, определение тонального плана.
4. Гармонические средства, ритмические и мелодические особенности.

Произведение исполнялось три раза. Ответ, то есть анализ, записывался на отдельной листке бумаги. При этом текст этой работы:

«Достаточно смелые тональные сопоставления, наличие мелодических оборотов русского, а в конце даже восточного характера, следов обращения к хрестоматийным гармоникам говорит о русском композиторе конца XIX или начала XX века (Бородин, Калинин?)». Несколько сложная форма навела мысль русской национальности самого начала XX века. Общие контуры дует эпоху русской национальности с кодой. Схема:  $(A+B)+(A+B)$  кода формы — простейшая дуальность с кодой. Схема:  $(A+B)+(A+B)$  кода формы (A). Дуальность дуальности: 1-й элемент (1-й период), заканчиваясь (A). Дуальность дуальности: 2-й элемент (с меньшим основным ритмом может быть кодой периодом) представляет собой цепь модуляции (B-A), приводящая к B-ной (A'). A — как бы расширение, одновременно и доминанта формы.

Во второй фразе части  $(A+B)$  B' — кульминация пьесы, D-диз на орбитальном пункте (как в первой части B-(B)). Кода построена на материале A, но как не смелая интенсивным ритмическим движением. Сильное замедление, дуальность.

Работа студентки В. 1 курса ЦТБ факультета. Были известны пьеса Шумана «Поэт говорит». Поскольку это произведение известно большинству, задание было несколько изменено, предлагалось не только определить общие черты произведения (форму, тональный план и т. д., но и зарисовать нотами то, что удалось запомнить. Пьеса исполнялась две раза подряд, а затем через 20 минут, а конце работы, еще один раз, для проверки.

«Шуман. Детские сны».

Форма простая трехчастная, середина разнометрового типа.

I. Период 4 такта, модулирующий из соль мажора в ля минор. Период квинтового строения. Первое предложение оканчивается на доминанте соль мажора. Второе является секвенцией (почти точной) первого предложения. Каждое предложение, авторитетный. Фактура первого периода — аккордовая.

II. Середина разнометрового типа, безампутат. Отклонения в ми минор. Фактура разнометровых аккордов, речитативного характера.

Реприза тоника. Небольшое заключение.

К этому анализу приложена нотная запись отдельных фрагментов.



Работа студента К. сделана с позиций общего впечатления от произведения, достаточно широка и плохо освещает вопросы стиля, тонального плана пьесы Мусоргского. Но гармонические средства, особенности ритма и мелодических оборотов разобраны недостаточно. Это говорит об эмоциональной отзывчивости студента, о широте его взглядов, но в то же время указывает на недостаточно профессиональное проникновение в анализ средств музыкальной выразительности.

Другая работа (студентки Б) совершенно иная. Анализ сделан сухо, формально, невыразительно. Несомненно, студентка обладает хорошим слухом, на что указывают записи фрагментов пьесы Шумана, но эмоциональной отзывчивости, музыкальности в этой работе нет. Видимо, при слушании произведения студентка все внимание сосредоточила на определении и осознании средств музыкального языка, использовала свои знания в области теории, гармонии и анализа форте, но не проявила заинтересованности к художественному образу произведения.

Многое зависит, конечно, от того, как педагог организует задание по анализу, какие задачи он поставит перед учащимся. Организованное и целенаправленное внимание — решающий фактор в работе над анализом слышимого.

Ниже приводим примерные схемы анализа и их постепенное усложнение.

### Примерная схема анализа мелодий

1. Определить характер музыки, дать ей название, изобразить (нарисовать) картину, ассоциативно связанную с музыкой.
2. Определить жанровые особенности примера — песня, марш, колыбельная и т. д., определить также, инструментальная или вокальная музыка, на каком инструменте была исполнена мелодия.
3. Охарактеризовать линию развития мелодии: найти повторы, секвенции, кульминацию, нарисовать линию мелодического движения.
4. Определить структуру мелодии; установить, сколько фраз, какие они (по величине, по структуре), составить метатактовую схему структуры (2 + 2; 1 + 1 + 2 и т. п.).
5. Определить темп, размер, лад (основной); продирижировать.
6. Выделить отдельные характерные интонации, обороты или ритмические фигуры.
7. Установить тональность (с помощью фортепьяно или кинематографа), определить октавы, модуляции, наличие хроматизмов, альтераций.
8. Подробно проанализировать структуру, определить средства формообразования: секвенционность, варьирование, расширение, дополнения и т. д. В заключение — свой проанализированный.

напеть мелодию на слог, на гласную или подобрать ее на фортепиано.

Конечно, на все вопросы учащиеся не могут ответить сразу — задания усложняются по мере приобретения новых знаний. Но, даже войдя до подробного анализа (пункт 8), нельзя забывать о пути от общего к частному, и нужно требовать от учащихся ответа на любой из предыдущих вопросов. Чтобы развивать память учащихся, необходимо заставлять их каждый анализ заканчивать исполнением мелодии; нельзя ограничиваться словесным анализом, как бы подробно он ни был сделан. Только так можно стимулировать запоминание мелодии.

#### Примерная схема анализа многоголосной музыки

1. Определить характер музыки, ее жанр, тип исполнения (песня с сопровождением, произведение для фортепиано, для инструмента соло или с сопровождением, хоровое произведение для смешанного или однородного состава и т. д.).

2. На основе анализа стилистических признаков — попытаться назвать композитора, эпоху.

3. Определить форму, темп, размер, лад и по возможности — тональность.

4. Отметить отдельные гармонические средства, модуляции и отклонения, ритмические и формообразующие моменты.

5. Написать схему по тактам и план гармонического развития.

6. Дать устное или письменное определение стилистических, фактурных, тематических и других особенностей примера.

7. После подробного анализа — сыграть пример на фортепиано (или хотя бы часть его).

Чтобы активизировать сознательную память учащихся, полезно заставлять их делать по памяти анализ того произведения, которое они выучили в классе по специальности. К сожалению, приходится довольно часто встречаться с тем, что, исполняя произведение на память, учащийся не может его проанализировать. Это — результат бессознательного, моторного заучивания, недостаток воспитательной работы педагога по специальности. Можно применить такие, например, задания: записать часть выученного произведения; или (для вокалистов), сделав гармонический анализ несложного романса по нотам, предложить, слушая это произведение в исполнении педагога, устно повторить анализ, «найти» известные уже аккорды и гармонические последовательности.

Можно после анализа предложить сыграть пример в другой тональности и использовать любые приемы закрепления результатов анализа.

В итоге работы над слуховым анализом учащийся должен не только узнавать и называть звучащий материал, но, используя сознательную память, оперировать этим материалом в различных формах, доступных ему технически. Только тогда продолженная «гимнастика» слуха и полученные знания принесут ему пользу в практической музыкальной деятельности.

Итак, работа над анализом на слух преследует цели:

1. Воспитывать целенаправленное внимание;
2. Способствовать накоплению в памяти различных музыкальных представлений, элементов музыкального языка, связанных с определенными теоретическими понятиями;
3. Помогать укреплению и развитию музыкальной памяти и внутреннего слуха;
4. Развивать музыкальное мышление учащихся, то есть способность анализировать слышимое, проводить сравнения, синтезировать и дифференцировать явления;
5. Использовать в процессе работы анализ как основную форму знакомства с новыми музыкальными явлениями;
6. Развивать способность анализировать на слух не только отдельные элементы музыкального языка, но и примеры из музыкальной литературы.

#### 13. МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ДИКТАНТА И РАЗЛИЧНЫЕ ФОРМЫ ЕГО ПРОВЕДЕНИЯ

Наиболее полной формой анализа слышимого является запись музыки — музыкальный диктант. Как анализ на слух, так и диктант — это итог знаний и навыков, определяющий уровень музыкально-слухового развития ученика.

Основные задачи, которые стоят перед педагогом в работе над диктантом, следующие:

- создавать и закреплять связь слышимого и видимого (нотных знаков), то есть научить слышимое сделать видимым;
- развивать память и внутренний слух;
- использовать диктант как средство для закрепления и практического освоения знаний и навыков, полученных в курсах теории, гармонии, анализа, а также на занятиях по сольфеджио.

Островский в своей книге «Очерки по методике теории музыки и сольфеджио» пишет: «Цель музыкального диктанта состоит в том, чтобы воспитать навыки непосредственного перевода воспринимаемых музыкальных образов в четкие слуховые представления. Практика нотной записи служит большим подспорьем в воспитании и развитии четких, рельефных музыкальных представлений; занятия по музыкальному диктанту воспитыва-

ют чувство сталя музыки и обогащают память запасом вымыслов музыкальных образов»<sup>1</sup>.

Авторы «Систематического курса музыкального диктанта» Б. Алексеев и Д. Блюм в своем предисловии отмечают, что прежде всего всемерное развитие музыкальной памяти — это образом, музыкальная память — не просто способность запоминать мелодии, гармонического сопровождения музыкального материала в целом, а память аналитическая, то есть запечатлеть и вертикали: мелодии, музыкальные структуры горизонтального и вертикального строения, их взаимосвязи, особенности фактуры и сопоставления — короче говоря, тех элементов, которые обычно выявляются учащимися при зрительном анализе нотного текста»<sup>2</sup>.

Совершенно очевидно, что сложный процесс записи диктанта — «слышу — понимаю — записываю» — требует не только определенных знаний, уровня развития слуха, но и специальной подготовки, обучения. Это одна из важнейших задач методики сольфеджио — показать, как учить писать диктанта.

В процессе записи диктанта участвуют самые разные стороны слуха и разные свойства психологической деятельности:

- 1) мышление, обеспечивающее осознание слышимого;
- 2) память, дающая возможность, припомнив, уточнить услышанное;
- 3) внутренний слух, способность мысленно слышать и представлять себе звуки, ритм и другие элементы.

Кроме того, диктант предполагает наличие теоретических знаний, помогающих грамотно записать услышанное.

Таким образом, прежде чем приступить к записи диктанта, педагог должен быть уверен в том, что учащиеся подготовлены к этой работе, что все указанные выше стороны музыкальных способностей и слуха (мышление, память, внутренний слух, знание) достаточно ясно проявились на предыдущих занятиях и были закреплены в других формах работы — в интонационных и ритмических упражнениях, в чтении с листа и в анализе музыкального произведения, в занятиях с детьми: их общее интеллектуальное развитие, навыки письма, способность к сознательной деятельности воспитываются постепенно. Поэтому целесообразнее всего начинать работу над записью музыки во втором классе музыкальной школы, а в первом классе провести большую подготовительную работу. Иначе могут сформироваться неверные навыки и неправильные приемы процесса записи, которые останутся на всю жизнь.

<sup>1</sup> Остроумский А. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио, с. 265.

<sup>2</sup> Алексеев Б., Блюм Д. Систематический курс музыкального диктанта, с. 3.

С начинающими взрослыми учащимися также нужно проводить подготовительную работу, чтобы натренировать слух и научиться правильным приемам записи диктанта. Конечно, во взрослой аудитории время, затрачиваемое на эту работу, будет значительно короче.

Работа над диктантом в основном проходит в классе, на уроках. Поэтому очень важна правильная организация процесса записи, а также обстановка, которую педагог создает в классе. Опыт многих преподавателей дает возможность рекомендовать следующую методику процесса записи.

Прежде всего необходимо собрать внимание, пробудить интерес к тому, что будет сыграно. Перед первым пригласением не следует давать настройку, чтобы не мешать первому, непосредственному восприятию музыки. Можно сначала назвать автора, произведение, сказать, какие инструменты оно исполняют. Первое исполнение диктанта должно быть, по возможности, кратким, выразительным, в настоящем темпе. Для того, чтобы музыка запомнилась учащимся, стала интонационно близкой, полезно с самого начала проиграть пример не один раз, а два — три раза подряд.

После этого можно провести беседу в классе, вывесить результат первых, наиболее общих впечатлений, определить лад, размер, структуру и т. д. Затем дается настройка, и диктант снова проигрывается, причем учащимся предлагается уточнить ладогармонические, структурные, метроритмические особенности музыки и приступить к записи, главным образом, по памяти.

В детской школе и вообще на первых порах хорошо проверить усвоение мелодии, пропев ее всем классом наизусть без названий нот, на слог. В более продвинутых группах проверку запоминания можно проводить мысленно, на основе внутреннего слуха. При этом педагог, диктуя, как бы руководит коллективным внутренним представлением. Педагогу важно убедиться в том, что учащиеся действительно помнят мелодию диктанта и, следовательно, могут приступить к записи. Практика показывает, что вредная привычка ждать очередного пригласения для того, чтобы записать еще несколько звуков, рождается именно тогда, когда учащиеся стремятся скорее начать писать, не проверив свою память. Только безусловная и постоянная проверка педагогом степени запоминания диктанта воспитывает у учащихся правильную привычку — писать по памяти, а также способствует развитию памяти и внутреннего слуха.

Роль педагога в процессе работы класса над диктантом очень ответственна — он должен, учитывая индивидуальные особенности каждого ученика, направлять его работу, учить писать. К сожалению, часто приходится встречаться с тем, что педагог «диктует» и затем ждет, когда способные ученики напишут быстро и верно, а более слабые — плохо, с ошибками или совсем не смогут закончить.

Руководя работой класса, педагог обязан знать индивидуальные особенности каждого ученика и учитывать их. Кроме общих классных замечаний, советов и объяснений приемов следует давать и индивидуальные советы, задания, приемы, необходимые на данном этапе отстающим ученикам.

Очень важно воспитать у учащихся способность самоконтроля, выработать умение найти свою ошибку. Проходя по рядам в классе и проверяя процесс записи, педагогу не следует самому пропевать неправильно записанное (как, к сожалению, это делают многие). Он должен найти способы привлечь внимание ученика, заставить его самого спеть неверную запись или попросить подойти к инструменту и, сыграв, найти и исправить ошибку.

Как правило, учащиеся должны писать диктант молча, основываясь на внутреннем слухе. Но тем, у кого внутренний слух еще слабо развит и музыкальные представления неясны, непрочны, можно разрешать тихо напевать вслух при записи, чтобы приучить к точности интонации, к более ясному различению звуковысотных взаимоотношений звуков. Только постепенно, приучая учеников напевать все реже и тише, можно, развивая их внутренний слух, воспитать точность слуховых представлений и тем самым сделать ненужным напевание вслух.

Особенно это относится к вокалистам. В силу специфики певческого рефлекса движения голосовых связок помогут им в восприятии и осознании мелодии. Внутренние представления вырабатываются у них медленно, и даже при мысленном пении они в большой степени связаны с движениями голосовых связок и гортани. Учитывая это, можно первое время всем разрешать напевание при записи, постепенно переводя такой внешний, звучащий контроль над слуховыми представлениями в мысленный.

На ранних этапах следует требовать, чтобы все ученики дирижировали при записи. Но в дальнейшем более развитые учащиеся обычно сами перестают дирижировать, заменяя внешние жесты четким внутренним ощущением пульсации мелодии. Педагогу ни в коем случае нельзя при исполнении диктанта выделять, «выстукивать» сильную долю — это своего рода подсказывание.

Как уже говорилось, первые два — три проигрывания примера должны быть в правильном темпе, чтобы учащиеся верно восприняли и запомнили выразительный характер примера. В дальнейшем, когда в процессе записи диктант проигрывается еще несколько раз для уточнения и сверки с записью, темп можно несколько замедлить.

Количество проигрываний зависит от музыкального материала, от того, насколько развита память учащихся. Многие педагоги для быстроты записи играют диктант по частям. В некоторых случаях, например, при записи многоголосных приме-

ров большого объема (10—16 тактов) такое разделение возможно. Но обычные диктанты (в 6—8 тактов) не следует делить, чтобы не нарушать логику и цельность музыки. Лучше в начале допустить несколько большее число проигрываний.

В конце отведенного для записи времени диктант проверяется. Для проверки можно использовать как коллективные, так и индивидуальные формы:

- пропевание всем классом;
- коллективный разбор примера учителем перед всем классом (называются ноты, аккорды, ритм, штрихи и т. д.);
- индивидуальная проверка педагогом тетрадей учащихся;
- проигрывание каждым учащимся своей записи по тетради и самостоятельная проверка и исправление ошибок;
- сравнение учеником записи с оригинальным текстом дома (в том случае, если это возможно).

Важно, чтобы организация процесса записи диктанта правильно воспитывала внимание и восприятие учащихся, чтобы соблюдался принцип продвижения от общего к частному, от восприятия и запоминания художественного образа произведения к анализу выразительных средств музыкального языка, и, в итоге, к записи, фиксации слышимого.

Поскольку воспитание навыка записи музыки — одна из ответственных и трудных задач для педагога, необходимо научить ученика записывать музыку. Ниже мы предлагаем для этой цели некоторые практические приемы.

### Одноголосие

1. Структура. Для того, чтобы учащийся не воспринял мелодию как сумму разных звуков, не записывая отдельно ноту за нотой, нужно, чтобы до записи он узнал себе структуру мелодии, количество построений, фраз, характер заключительных оборотов. Запоминая и записывая мелодию по фразам, иногда, даже по отдельным оборотам, нельзя терять перспективу целого, то есть ладовые взаимоотношения, ощущение опоры на устойчивые звуки тональности и отдельные ступени лада.

2. Лад. Определение ладофункционального значения отдельных частей и оборотов должно быть основой записи диктанта, одним из средств самостоятельной проверки написанного. При этом учащийся должен уметь:

- а) определять (и записывать) звуки в начале и в конце каждой фразы<sup>1</sup>;

<sup>1</sup> Островский рекомендует предварительно разграфить нотности на каждые количество тактов и писать в них определенные звуки. См.: Островский и А. Митидина теория музыки и сольфеджио. Цит. изд.

б) считать ряд звуков какой-нибудь фразы (построенной с ладовой настройкой (с опорными звуками) или между собой, долей настройки. Никогда не опираться на интервал между двумя фразами, разделенными паузой;

г) находить и использовать при записи предварительно известные формообразующие элементы: повторения, секвенции, имитации, вариации, расширение и другие;

д) при записи мелодии более сложных, с альтерацией и арматизмами, уметь выделить опорные, стержневые звуки мелодии, и по ним находить нужный звук или целый мелодический оборот.

3. **Линейность.** Уметь записывать ряды звуков или отдельные интонационные обороты, осознавая линию движения мелодии (главная, скачкообразная, опевание звуков, вспомогательные и т. д.). Наличие и предная проверка каждого интервала в таких распространенных видах движения приводит к тому, что учащиеся, «выверяя» расстояние между ступенями лада (даже между соседними звуками), теряют перспективу целого.

4. **Интервалы.** Значение интервалов при записи мелодии бесспорно очень велико, но знание их должно быть не началом, не основой методики, а итогом осознания структурных, ладовых и графических (линейных) особенностей мелодии. Ориентация на интервал возможна в следующих случаях:

а) при больших, широких скачках в мелодии;

б) при проверке линии «скрытого двухголосия»;

в) при записи мелодий с отклонениями и модуляциями (так как запись звуков в момент сдвига, выхода из основной тональности и переходы в новую требует определения именно интервала).

Вместе с тем очень важно (и обычно трудно дается) умение обобщать группу звуков в одну интонацию, в аккорд, встречающийся в мелодии в разложенном виде, а не записывать его по отдельным интервалам.

5. **Метроритм.** Методы осознания метроритмической организации звуков при их записи тесно связаны со специфической областью восприятия и часто требуют особых приемов для осознания. В методике диктанта следует исходить с самого начала не от того, что звуковысотные и метроритмические соотношения неотделимы друг от друга и только в единстве их образуется логика и смысл мелодии. Правда, в процессе педагогической работы над записью диктанта это — одна из самых трудных методических задач. По вопросу о значении звуковысотных и метроритмических связей для осознания мелодии до сих пор нет единого мнения.

Одни педагоги считают, что вначале следует освоить ритмическую сторону и предлагают выписывать над нотосcheme ритмическую схему, по тактам. Другие, наоборот, предлагают сна-

чала точками наметить все звуки мелодии, а затем уже оформлять их ритмически.

Думается, что и тот, и другой способ методически неправильны, так как они вынуждают учащихся, слушая мелодию, искусственно сосредоточивать внимание на какой-нибудь одной стороне, абстрагируя другую.

Более правильно с самого начала в предварительной беседе обратить внимание на выразительную сторону ритма, так же как на лад, тональность, структуру.

В процессе записи следует одновременно оформлять в каждом построении, в каждой фразе и высоту, и ритм. При этом важно приучить учащихся:

— определяя темп, размер, предпримаровать мелодию;

— мысленно вспоминая мелодию, слезка простучать ритмический рисунок;

— запомнив построение, сразу осознавать его ритмическую организацию, группировку звуков вокруг сильной доли;

— в процессе записи прежде всего фиксировать сильные доли такта, затем звуки, составляющие долю: это особенно важно при записи мелодий с большим количеством мелких длительностей. После определения начальных звуков каждой доли все же выявляются ритмические группы, и дальнейшее их осознание уже может быть сделано чисто арифметически (логически);

— осознавая какую-либо ритмическую группу, нужно дарижировать так, чтобы не разрывать мотива или фразу. Ни в коем случае нельзя останавливаться перед сильной долей или пытаться дарижировать одну долю, ведь ритмическая группа — это соотношение длительностей в рамках размера, во времени.

## Двухголосие

В работе над освоенным многоголосием первым этапом является запись двухголосной музыки. Начинать двухголосие диктанта можно тогда, когда уже выработаны навыки записи одноголосной мелодии, которые лягут в основу дальнейшей работы над многоголосием. Но, поскольку восприятие двух- и многоголосия представляет собой новое качество музыкального слуха, для овладения им требуются новые методические приемы, новая систематика.

В практике преподавания используются различные методы первоначальной работы над двухголосием диктанта.

Одни педагоги практикуют систему записи «по голосам», то есть фиксации линии каждого голоса отдельно, но горизонтально. Такая система очень полезна и последовательно разработана Н. Ладухиным в его пособии «Тысяча примеров музыкального диктанта». При этом объединение двух мелодий осуществляется лишь временной, ритмической стороной. Хотя этот прием практически полезен и в отдельных случаях может быть применен

в дальнейшем, на первом этапе он не способствует развитию гармонического слуха учащихся, не опирается на осознание функциональных связей гармонических интервалов и ладофункциональных связей.

Другой, противоложный способ, предлагаемый Острогским, состоит в том, что вначале учащиеся предлагается при слушании двухголосия строго гармонического склада (то есть ряда интервалов) записывать цифровкой, без нот только название интервала; цель такого способа — добиться определения на слух гармонического комплекса. При всей полезности такого метода он не может быть рекомендован, так как абстрагирует сознание учащихся от слышания мелодического начала музыки и варьирует целостность музыкального впечатления.

Примеры подголосочного склада являются методически удобной формой для перехода от одноголосия к двухголосию. Здесь максимально используется умение записывать одноголосие, ведущую мелодию и, вместе с тем, хорошо организуется слушание вертикали в момент появления двухголосия. Возможность записи каждого из голосов по отдельности почти исключена, так как голоса то сливаются, то разделяются на два. Учащимся рекомендуется записывать мелодию, а в местах появления двухголосия подписывать образующийся интервал.

Вначале эти диатанты записываются на одной строке в инструментальной группировке. По мере усложнения интервального состава мелодии при записи примеров сплошного двухголосия ритм в голосах не должен усложняться.

Беря за основу методика именно этот третий метод, рекомендуется постепенно воспитывать у учащихся следующие навыки:

1) записывая мелодию, сразу фиксировать в некоторых местах (главным образом, на сильных, опорных моментах) образующийся интервал, обращая внимание в первую очередь на его гармоническое звучание;

2) в тех примерах, где оба голоса подвижны — уметь видеть линию каждого голоса, особенно нижнего;

3) в полифонических примерах, где используется прием записи по горизонтали, не забывать о необходимой проверке гармонического звучания по вертикали, особенно на опорных долях и в моментах завершения тех или иных частей формы (в кадансирующих оборотах);

4) при записи примеров, где нижний голос представляет собой основу гармонии (гармонический бас), уметь направить свое внимание на осознание ладофункциональных связей, на правильное понимание структуры примера.

Дальнейшее усложнение музыкального материала за счет использования фактурной фактуры, где бас основан на гармонической фигурации, потребует от учащихся умения объединять группу звуков в аккорд, писать не линию голоса по горизонтали, а выражать в соответствующей фигурации услышанную

гармонию, то есть вертикаль. Такой тип диатантов является переходом к записи четырех- и трехголосных диатантов.

### Многоголосие

Работа над записью многоголосных диатантов естественно завершает работу над устным гармоническим анализом. В зависимости от состава и специальности группы уровень требований к записи многоголосных примеров различен. Так, в училище в группах вокалистов, духовников и народников в программе вообще не предусмотрено трех- и четырехголосие. Однако, для развития гармонического слуха учащихся всех специальностей должны пройти какой-нибудь этап письменного гармонического анализа.

Одной из форм письменного гармонического анализа может быть схематическая записи многоголосия.

Могут применяться схемы разного вида, например:

108 *Assai sostenuto* Ф. Мендельсон *Sop. op. 28*

Последний из приведенных приемов схематической записи знаком учащимся из практики гармонизации мелодий по курсу гармонии в потому несомненно очень полезен — он связывает

В дальнейшем диктанты-схемы должны перейти в запись мелодии и нижнего голоса (баса). Этим приемом могут овладеть все учащиеся, так как по сути дела при этом записывается как бы двухголосие. Задача состоит в том, чтобы научиться выделять живую басу из звучащего многоголосия. Конечно, примеры для таких диктантов следует подбирать хорального, строго четырехголосного склада. Желательно, чтобы учащиеся при работе с четырехголосными гармоническими диктантами обозначали цифровкой соответствующую гармонию.

Эти диктанты-упражнения имеют своей целью воспитать у учащихся правильное, целостное восприятие гармонии и должны предшествовать записи разных многоголосных примеров. Они гораздо полезнее различных других упражнений. Так, например, существующий в практике принцип последовательного перехода от двухголосия к трехголосию, а затем к четырехголосию основан на горизонтальной записи голосов и мало способствует развитию гармонического слуха.

Несомненно, запись всех голосов в четырехголосии очень сложна и не всем доступна. Но в слышании голосоведения учащиеся должны помочь знания гармонии.

Четырехголосные примеры, выбираемые для записи, при достаточной подвижности голосов, которая необходима для горизонтального слышания, должны быть ясными и в отношении гармонии, чтобы быть пригодными для записи с осознанием вертикали. Выбирая примеры для записи, необходимо учитывать тембровый состав многоголосия. Педагог должен знать, что однородный тембр способствует вертикальному осознанию, а разнотембровый — горизонтальному слышанию линии каждого голоса. Поэтому критерием отбора примера должна служить та методическая задача, которую на данном этапе ставит перед учащимися педагог.

Дальнейшее развитие навыка записи развитого многоголосия со все более подвижными голосами приведет к полифоническим примерам, где основой будет горизонтальное слышание. Но и в работе над такими примерами педагог должен все время обращать внимание учащихся на гармоническую структуру. Этот же принцип следует иметь в виду и в отношении примеров различной фактуры (фортепианной, вокального пропевания с сопровождением и т. д.). Надо научить учащихся правильно записывать разную фактуру, разное количество голосов.

В связи с появлением в практике преподавания ослучившихся пособий (пластинки, грампластинки) по музыкальным диктантам, появилась возможность использовать подлинные примеры из музыкальной литературы в разнотембровых звучащих; различ-

ные инструменты для одноголосных диктантов, звучание хора и струнных ансамблей для двухголосных и, наконец, симфонического и народного оркестров для многоголосных диктантов. Это вносит много нового в методику преподавания, создает новые трудности, а также новую область в развитии слуха, а именно развитие тембрового слуха. Особенно трудно освоение тембров дается тем учащимся, которые уже привыкли к тембру фортепиано (учащиеся музыкальных училищ, вузов). Дети гораздо легче воспринимают разницу в тембрах, живое реагируют на нее. Это говорит о том, что тембровые диктанты должны широко использоваться в практике работы во всех звеньях.

В многоголосии тембровые диктанты дают возможность использовать новые формы записи, например, записать солирующий тембр с сопровождением фортепиано. Запись ведется либо на трех строках, либо партия фортепиано дается лишь в виде схемы — цифровкой. Полезны записи мелодий в разных регистрах: например, мелодий, исполненных флейтой или фогом.

Практика показывает, что в зависимости от тембров изменяется методика записи двухголосия: если это однородные тембры, например два женских голоса, или две скрипки, лучше воспринимается вертикаль, гармоническое звучание. Если тембры разные (струнные и духовные инструменты или мужской и женский голоса), то яснее воспринимается горизонталь. Отсюда ясно, почему так трудно записывается полифоническое двухголосие, исполненное в однотембровом звучании (например, на фортепиано в среднем регистре).

В многоголосии особенно интересно звучание смешанного хора, дающее наиболее слитное гармоническое восприятие. В струнных ансамблях (квартетах, трио) при чистом звучании гармонии хорошо воспринимаются отдельные тембры инструментов. Хорошо звучат и воспринимаются квартеты духовых инструментов.

При записи симфонического оркестра или оркестра народных инструментов можно давать разные задания. Например, записать партию скрипок, соло инструменты, интонации в разных тембрах или, записав тему (мелодию), цифровкой отметить гармонию.

Дальнейшая работа над тембровыми диктантами позволит сделать еще много новых методических приближений, создать новые формы записи. Но уже сейчас ясно, насколько обогащается слух учащихся, их общемusическое развитие и как нужны такие диктанты.

В итоге надо стремиться к тому, чтобы учащиеся (по мере своих возможностей) могли записывать музыку во всей ее многообразии. При этом нужно, по возможности, требовать от них полной фиксации слышимого, то есть записи штрихов, динамики, акцента и т. д. В этом и должна заключаться конечная цель музыкального диктанта.



Таким образом, музыкальный диктант представляет собой проверку итога развития музыкального слуха, формирования навыков, умений и приобретения знаний. Степень владения навыком диктанта и определяет уровень подготовки профессионального музыкального слуха.

Существует много различных форм диктантов, разных приемов работы, применяя которые, педагог должен помнить, что главная задача — научить писать.

Одна из наиболее употребляемых форм — контрольный диктант — представляет собой проверку успеваемости учащихся. Не следует давать контрольные диктанты слишком часто, лучше использовать для работы другие формы и приемы. В детских музыкальных школах соотношение разных форм диктантов с контрольным должно быть 3:1, то есть три урока дети учатся писать и лишь четвертый — контрольный. В училище и вузе число контрольных может быть увеличено — это соотношение будет зависеть от темы или задачи, поставленной педагогом.

Освоению новых трудностей в диктанте всегда должна предшествовать проработка их в других формах работы: в нотационных упражнениях, анализе на слух, чтении с листа.

Ниже мы предлагаем перечень ряда приемов и форм работы над диктантом в порядке возрастания трудностей для разных звеньев. Подготовительные формы предвзвешены главным образом для музыкальных школ, но многие из них полезно применять и в группах начинающих взрослых. Все формы работы, о которых пойдет речь в этом разделе, должны использоваться в любых звеньях в период работы над усвоением навыка записи музыки.

### Одноголосные диктанты

#### 1. Подготовительные формы.

Задача этого раздела — воспитать правильный процесс записи, содержащей следующие приемы:

а) Переписывание нотного текста. Задача учащихся на этом этапе очень проста: выработать нотный почерк, научиться писать аккуратно, чисто, соблюдая все правила штилей, группировки и т. д.

Материалом служат мелодии, записанные в классе, переписанные из сборников сольфеджио. Постепенно усложняя задания, можно переписывать одну партию из двухголосного хора, одну мелодию из фортепианной пьесы или партию своего инструмента в ансамбле. При этом необходимо строго соблюдать важное методическое правило: переписывать только то, что знакомо на слух и ясно представляется внутренним слухом и процессе письма. Это с самого начала будет содействовать закреплению связи между видимым и слышимым.

б) Подбирание на фортепиано знакомой мелодии и затем самостоятельная запись ее на нотном стане.

в) Письменное транспонирование подобранных знакомых мелодий.

г) Углубления в графической фиксации линии мелодий. Подобно тому, как при обучении чтению с листа применяются повторы движениями руки, по «лесенке» и другим, следует пользоваться пространственными изображениями линии мелодии. Она на наиболее удачно применяется практикой форм фиксации — фиксации звуков горизонтальными черточками. Например:



Особенно следует рекомендовать этот прием при работе с начинающими взрослыми (вокалистами, балетистами, духовниками).

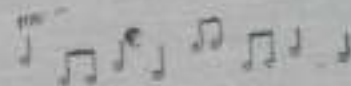
д) Устные диктанты. После того, как мелодия выучена по слуху (с текстом или на слоги) и чисто исполняется хором, класс под руководством педагога определяет название нот, мелодия сольфеджируется с дирижированием и затем записывается в тетрадь, оформленная ритмически.

е) Ритмическое оформление записанных на доске нот, составляющих знакомую мелодию.

ж) Фиксация разных длительностей, составляющих знакомую мелодию, различными приемами. Например, по методу М. Вырыпаевой<sup>1</sup> — длинная нота — длинная линия, короткая нота — короткая линия:



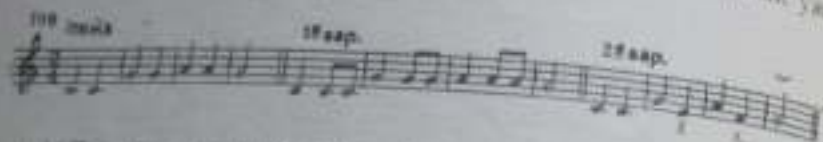
Или — с помощью приема, широко применяемого в венгерской системе柯达и:



<sup>1</sup> М. Вырыпаева — талантливая педагог, работавшая в 30-40-е годы в младших классах московских детских музыкальных школ Института художественного воспитания при Академии педагогических наук.

При этом тактичные черты не выставляются.

а) Диктанты-вариации: на доске полностью записывается веселая мелодия и сольфеджируется всем классом, затем кто-то из учащихся должен записать мелодию с измененным уже самостоятельно. Например:



б) Диктант с «ошибками». После того как учащиеся просольфеджировали устно мелодию, педагог записывает ее на доске, умышленно делая ошибки как в ритме, так и в отдельных звуках. Учащимся предлагается найти и исправить ошибки, не прибегая к инструменту. Практика показывает, что это веселое упражнение очень помогает при проверке своей записи, приучает к самоконтролю, что очень важно на всех этапах обучения.

## 2. Различные формы диктантов.

Все вышеперечисленные подготовительные формы, когда учащиеся не записывают самостоятельно и полностью мелодию, имеют своей целью воспитать правильные навыки и подготовить к самостоятельной записи диктантов.

Рекомендуемые ниже формы записи имеют в виду одноголосные и многоголосные.

**Диктант показательный.** Цель и задача этой формы работы — показать учащимся процесс записи. Диктант проводится самим педагогом или может быть поручен кому-либо из учащихся. Запись ведется на доске, попутно объясняется весь путь осознания слышимого. Такая форма удобна и полезна при освоении новых трудностей, при знакомстве педагога с новой группой учащихся, так как дает возможность установить общую для всех методику процесса записи.

**Диктант с предварительным устным анализом.** Разбирая пример, педагог может анализировать не только темп, размер, структуру, но и некоторые интонационные обороты, ритмические фигуры, проигрывать или напевать их. Эта форма удобна при освоении новых трудностей или перед сложным диктантом.

**Диктант эскизный, по частям.** Педагог предлагает записывать не весь диктант с начала, а отдельные его части. Например, только второе предложение, или мотив секвенции, или только каденция первого и второго предложения и т. д.

Подобная разбивка диктанта должна применяться на любом этапе обучения до тех пор, пока учащиеся не привыкнут пользоваться эскизной записью самостоятельно, без напоминаний педагога. Особенно целесообразна эта форма для многоголосных диктантов.

**Диктант с настройкой и в произвольной тональности.** Обычно после первого прослушивания дается настройка и устанавливается тональность. При этом полезно привлекать учащихся к определению тональности, основываясь на чувстве тональной краски. Если на первом этапе настройки должна быть длительной, прочно закреплять тональность, то в дальнейшем она сокращается и в результате учащиеся должны уметь настроиться сами по данному звуку или аккорду.

Иногда следует давать диктанты без определения тональности. Настройка при этом играет или поется без названия нот.

Такая форма диктантов полезна для работы над «самодиктантом», то есть записью знакомых мелодий по памяти.

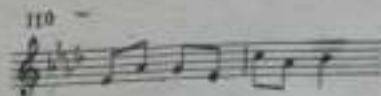
**Диктанты для развития памяти.** Хотя вся работа над диктантом основана на внутреннем слухе и полезна на развитие памяти, все же бывает полезно применить специальные формы для развития памяти:

а) пример играет два — три раза. Каждый учащийся после прослушивания записывает то, что успел запомнить;

б) пример играет три — четыре раза, проверяется его запоминание, и затем учащиеся приступают к записи.

Можно изменить задание: не записывать, а сыграть пример на фортепиано.

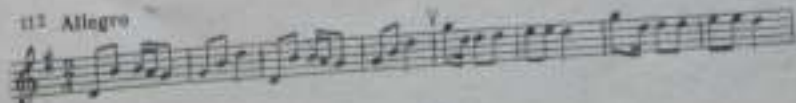
Очень важно последовательно увеличивать объем памяти, умело подбирать примеры. Надо помнить, что ясность структуры помогает запоминанию, и потому начинать лучше всего с коротких попевок-тем, состоящих из одного мотива. Затем усложнять их, включая повторность, варьирование, более сложные структуры, доведя диктуемый материал до периода. Например, простейшая тема:



Тема из двух элементов:



Тема с элементами повторности.



М. Мухоморов. 1989



М. Гинка. Песня Ханс

«Самодиктант» или запись знакомой музыки. Записывать можно известные мелодии, а также темы или отрывки тех произведений, которые были пройдены учащимися в классе по специальности, а также в курсе музыкальной литературы. Можно записывать мелодии собственного сочинения, или сочинить, дописать вторые предложения к данному первому и т. д.

Прежде чем задавать «самодиктант» на дом для самостоятельной тренировки, необходимо несколько раз провести такую форму диктанта в классе, на уроке.

Чередуя в процессе работы разные формы диктантов, педагог обеспечивает усвоение учащимися правильной методики работы.

### Двуголосные и многоголосные диктанты

При работе над двуголосием, наряду с различными формами проведения диктанта, указанными в разделе одноголосия, можно дополнительно применять и некоторые другие приемы. Например:

- а) запись двуголосной мелодии цифровкой интервалов;
- б) запись какого-нибудь одного голоса (особенно нижнего) при данном другом;
- в) запись примеров с разными тембрами голосов в виде партитуры;
- г) запись функций в примерах, где нижний голос представляет собой гармонический бас.

При записи многоголосных (трех-четырехголосных) диктантов рекомендуем дополнительно следующие приемы:

- а) диктанты в виде гармонических схем по типу указанных выше примеров;
- б) диктанты с неполной записью, то есть с записью только крайних голосов (верхнего и нижнего) и проставленным гармоническим функциям.

Полифонические примеры могут записываться следующими приемами:

- записывается только тема и ответ в предварительно размеченных тактах;
- записывается один из голосов по горизонтали от начала до конца, особенно трудна при этом запись средних голосов;
- записываются только противосложения к заранее выписанным педагогом проведенным темам.

Возможны также диктанты с применением различных типов фактуры, особенно фортепианной, разнотембровые диктанты, подлинная запись музыкальных произведений, предназначенных для различных видов исполнения, различных составов, ансамблей: различные партии с сопровождением фортепиано — на трех-вокальных партиях с сопровождением фортепиано — на трех-струнных квартетах — в разных ключах, на четырех-струнах, хорные ансамбли — в виде партитуры и т. д.

Занятия диктантом должны не только способствовать развитию слуха учащихся, но и научить их практически записывать слышимую музыку. Поэтому следует брать материал для диктантов из художественной музыкальной литературы: песни, романсы, отрывки из инструментальной хоровой и даже симфонической и камерной музыки. Выбирая пример, следует избегать его упрощений и искажений с целью «приспособить» для нужного раздела. Можно пользоваться диктантами собственного сочинения, особенно при прохождении новой темы, но давать только свои диктанты не рекомендуется, так как они приучают учащихся к определенному стандарту и вряд ли могут сравниться в своей художественной ценности с произведениями народной и классической музыки. Педагог не должен забывать, что запись диктанта — не только специальное упражнение для развития слуха, памяти, практического умения записывать музыку, но и средство для воспитания общей музыкальности.

### 14. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ СОЛЬФЕДЖИО В НАЧАЛЬНЫХ ГРУППАХ И В САМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Методика занятия по сольфеджио, вернее, по развитию музыкального слуха в большой степени зависит от состава аудитории и тех задач, которые стоят перед педагогом. В этом разделе будут изложены основные задачи работы в дошкольных группах детских музыкальных школ, в курсе музыкальной грамоты в вечерних школах (ВШОМО) и на подготовительных отделениях музыкальных училищ, а также самостоятельных музыкальных коллективах.

#### Дошкольные или подготовительные группы в детских музыкальных школах

За последнее время почти каждая музыкальная школа организует подготовительные группы. В нее входят дети от шести до восьми лет, не имеющие никакой музыкальной подготовки. В процессе обучения следует возможно более полно выявить музыкальные способности детей, подготовить их к занятиям по специальности.

Примера слуха из приемных элементов, когда ребенку предлагается слыть песни, хлопать ритм и повторить голосом отдельные звуки, недостаточны для определения музыкальных данных. А для многих, совсем неподготовленных, данных музыка детей эти задания невыполнимы. Кроме того, данных элементов невозможно выявить и другие качества, на приемности психики ребенка, которые необходимы для музыкального обучения, а именно: яркость и эмоциональность восприятия, собранность, быстроту реакции и т. д.

Поскольку детские музыкальные школы призваны давать начальное музыкальное образование всем желающим, в них нередко принимаются дети со средними и даже слабыми данными. Основные программы первого класса для таких детей даны, трудно, они нуждаются в предварительной подготовке, в раскрытии и развитии своих скромных музыкальных данных до начала обучения игре на инструменте.

Итак, основная задача дошкольных групп — раскрытие и выявление музыкальных способностей ребенка, подготовка его к обучению игре на каком-либо инструменте.

Основные формы работы в этих группах следующие: пение, слушание музыки, ритмика, игры, ознакомление с наглядными пособиями, нотописание. От педагога требуется умение вести занятия живо, весело, хорошо играть, импровизировать за роялем, чисто петь, красиво двигаться, а главное, любить маленьких детей. Нужно внимательно следить за настроением детей, не допускать утомления, скуки, все время чередовать активные и пассивные формы работы; следить за дисциплиной в классе, а то же время не скупиться на инициативу детей, а стараться создать радостную творческую обстановку. Эмоциональная реакция детей при пении, слушании музыки, в играх служит раскрытию и выявлению их творческих способностей. Педагогу нужно раскрывать и накапливать в их сознании различные понятия (ноты, ритм, тоника, движение звуков и мелодии и т. д.) как вывод из слуховой практики, из прослушивания. Зубрежка, заучивание правил не могут иметь места в дошкольной группе, все должно идти от музыки, от звучания и постепенно уложиться в сознании детей. Очень хорошо применить разные наглядные пособия: таблицы, нотное дото, карточки. Такие пособия есть, например, в следующих сборниках:

Велуткина Н. Музыкальная азбука. М., 1963.

Давидова Е., Запорожец С. Музыкальная грамота, вып. I. М., 1962.

Вейс П. Музыкальный букварь. М., 1966.

Многие педагоги сами создают такие пособия из карточек, кружков, разных предметов, картинок. Важно, чтобы они были интересны и доступны детям.

Особое значение в дошкольных группах имеет движение. Элементы ритмики, подвижные игры, танцы, игры на различных

ударных инструментах помогают при помощи движений, моторики усвоить и закрепить в восприятии временные отношения в музыке. Ощущение музыкальной формы, темпа, метра, динамики и ритмического рисунка естественно выражается и подкрепляется различными движениями. Детям ритмика полезна для развития координации движений, для воспитания красивых и правильных движений в жизни, при обучении технике игры на инструменте. Для многих движение — одно из средств выражения своих впечатлений от музыки, и впоследствии — раскрытия художественного образа музыкального произведения.

При построении ритмических упражнений в ходьбе, беге, прыжках и т. д. лучше использовать удобные и приятные детям движения, естественные и нетрудные. Очень важно подобрать соответствующую музыку — выразительную, яркую, четкую по форме. Для этого рекомендуем использовать следующие пособия:

1. Андреева М., Конорова Е. Первые шаги в музыке. М., 1968.

2. Измайлова Е. Воспитание музыкальных навыков в детских играх. М., 1964.

3. Конорова Е. Методическое пособие по ритмике, вып. 1, 2. М., 1972, 1973.

В музыкальных играх можно использовать интересные детские песни, с четким ритмом, где текст подскажет содержание движений и игры. Многие игры могут создавать сами дети, импровизируя движения под музыку, а педагог должен только помогать им, направляя внимание на те или другие задачи.

Занятия ритмикой способствует выявлению музыкально-художественных способностей детей и дает возможность педагогу, внимательно наблюдая за их поведением, определить их музыкальные данные.

Участие в «шумном оркестре» — игра на бубне, тарелках, ложках, детском ксилофоне, погремушках и т. д. — служит укреплению чувства ансамбля. Каждый инструмент исполняет свою ритмическую фигуру и должен четко вливаться в общее звучание. Такие «оркестры» следует обязательно объединять с фортепиано, реже — подключать пение.

Прослушав музыку, дети должны научиться правильно вступать и кончать свою игру, чувствовать изменения в темпе и динамике, как бы «разучивать» произведение. Поэтому не следует часто менять музыку, лучше разучивать за раз 3-5-6 пьесок и хорошо исполнять их.

Пение — это одна из основных форм работы в дошкольной группе. Задача педагога — научить всех петь и слышать, понимать и правильно исполнять, уметь петь вслух и «про себя».

На данном этапе работа над пением служит фундаментом для развития внутреннего слуха, четких слуховых представлений для дошкольной группы обязан уметь петь. В интуитивное педагогиче-ское постепенно вводится элемент сознательности: дети учат-ся слушать и оценивать свое пение и пение товарищей.

Принесение сознательности в процесс пения — одна из са-мых важных методических задач. В группе всегда будут встре-чаться дети с фальшивой интонацией и даже совсем непонима-ющие так называемые «гудощники». Требуется много времени и тер-пения педагога, чтобы научить их петь. А для этого надо и тер-пения и терпения слушать. Не нужно торопиться их прежде-временно каждого ребенка отдельно: некоторые умеют петь, то есть от природы обладают хорошей координацией голоса и слуха, а тот, кто не может — вначале поет, поет плохо и поэтому никому не научается. Главная форма работы — хоровое пение или пение по группам. Некоторым детям иногда полезнее сперва просто слушать пение других и лишь позже включаться в об-щий хор.

Пение должно быть легким, без форсирования звука. Основ-ные требования: организованное дыхание, четкая артикуляция, распевики манера.

Репертуар должен быть разнообразным по содержанию, что-бы была возможность работать над выразительностью, над ха-рактером исполнения: колыбельные, маршевые (походные) пес-ни, веселые, шуточные и серьезные, изумительные. Удобная тесс-тура — от *mi* первой октавы до *do* второй октавы. Не следует очень расширять диапазон (не выше *re* второй октавы), — луч-ше упорядочить и укрепить среднюю тесситуру.

Как при пении песни, так и при сольфеджировании, педагог должен все время следить за качеством звучания, учить и детей оценивать исполнение, воспитывать «вокальный слух».

Не менее важной формой работы является слушание. Как известно, дети в возрасте от пяти до десяти лет обладают наибо-лее четкой и прочной памятью. Накопленные в этом возрасте впечатления и знания оседают в «кладовых мозга» на всю жизнь. Поэтому так важно, чтобы материал этих накопленных был правильно организован, ярко и убедительно показан. При развитии слуха основным материалом для заполнения «кладо-вой» являются как отдельные элементы музыкального языка, так и небольшие пьесы и песни. Очень важно воспитать умение слушать (целенаправленное внимание) и называть слышимое. Это один из первых этапов осознания звучащей музыки. Помня, что всякое восприятие — сперва эмоционально, а затем уже осознанно, следует все музыкальные показы делать яркими, красочными. Даже знакомя детей с отдельными звуками или интервалами, нужно стараться сыграть или спеть их красиво, выразительно.

На каждом уровне должна звучать музыка, то есть небольшая пьеса или песня, слушая которую, дети знакомятся с содержа-нием произведения. После прослушивания нужно рассказать о характере музыки, дать ей название, изобразить картинку, с тем чтобы дети научились выражать свои впечатления.

При изучении нот необходимо постоянно связывать зритель-ное изображение со звучанием, стараться каждую написанную ноту спеть или сыграть. Не рекомендуется заставлять детей звучать, из какой линии какая нота пишется. Лучше помо-гать им запоминать зрительно место нот на нотном стане, связы-вая со слуховым представлением о движении звуков в мелодии или небольшой пьеске: вверх, вниз, на одном месте, скачком и т. д. Очень полезны упражнения с «лесенкой», с показом на-правления движения мелодии рукой или указкой.

В итоге занятий педагог должен дать рекомендации и орне-му детей в первый класс. Наблюдение за ребенком в течение года поможет составить достаточно полное представление о его музыкальных данных и способностях и правильно решить вопрос о его дальнейшем музыкальном обучении.

### Группы начинающих взрослых

Этот курс также относится к области развития слуха, то есть тесно связан с сольфеджио, но отличается от него своей методикой. Если с детьми младшего возраста рекомендуется начинать с развития эмоционального восприятия музыки, с подражатель-ных навыков и постепенного накопления слухового материала, воспитания осознанности в восприятии и действии (пении), то при работе со взрослыми — задача иная: знакомы с теорети-ческими положениями, нужно иллюстрировать эти положения примерами из музыкальной практики. Иначе говоря, в основу методики ставится волевое, сознательное начало. Для закреп-ления теоретических положений педагог должен находить убедительные и яркие примеры из разных областей музыки, близких по содержанию данной аудитории. При этом можно воспользо-ваться бытующими, современными песнями, популярными произведениями разных композиторов и даже эстрадные песни. Пояснения могут быть достаточно глубокими, они должны будить интерес к по-знанию закономерностей музыкального языка.

В курсе музыкальной грамоты часто наблюдается диспропор-ция между знаниями и практическими возможностями учащихся: они с трудом поют с листа, плохо пишут диктантами. Это законо-мерно, так как в таком возрасте процесс развития слуха идет медленнее, чем освоение знаний. Чтобы избежать такой диспро-порции, педагогу следует пояснить требовательность и самостоя-тельной работе учащихся, увеличить домашние задания, рас-сказывать о конкретных приемах и методах освоения того или

другого навыка. Целенаправленная, сознательная работа над развитием слуха дает возможность быстрее проходить материал и при желании и воле учащихся добиться хорошей успеваемости.

Однако при этом нельзя забывать и об эстетической стороне музыкального обучения, о значении эмоционального фактора при восприятии. Яркие музыкальные впечатления, созданные «оптимальной возбужденностью», способствуют лучшему запоминанию услышанного. Это тем более важно, что обычно у взрослых непосредственно звуковая, интуитивная музыкальная память значительно слабее, чем у детей, и основой запоминания становится логическая память, мышление. Поэтому педагогу следует очень подробно разъяснить, как организовать работу при узнавании на слух, при пении, при занятии дирижера и т. д., то есть раскрывать методику работы. Это даст возможность все время сознательно контролировать себя, отмечать и исправлять недостатки. Прием механического повторения упражнения, простое увеличение количества примеров для самостоятельной работы в этой аудитории никогда не дает нужных результатов.

Педагогу следует очень внимательно присмотреться к каждому ученику с тем, чтобы выявить причину недостатков, приводящих к замедленному развитию слуха. Только выяснив причины неудач, он сможет рекомендовать учащемуся те или другие приемы для самостоятельной работы. В трудных случаях нередко приходится менять приемы, искать новые, до тех пор, пока учащийся не поймет свои ошибки и не найдет верный путь к их устранению!

Недостаточное внимание к воспитанию музыкальной интуиции, творческого воображения и эмоционального отклика на звучание всегда приводит к сухости, оторванности знаний от практики и тем самым тормозит развитие музыкального слуха.

Педагогу следует всегда помнить, что для развития музы-

\* В качестве примера можно привести случай с вокалистом В. из подготовительной группы музыкального факультета института имени Гнесиных. Он очень медленно осваивал чтение с листа, при пении ошибался, останавливался, терял тональность. Ни осознание ступеней мелодии, ни интервалы, ни отдельные работы над ритмическим рисунком не помогали — у него не возникали звуковые представления при виде нотного текста. Попробовав целый ряд приемов, ему было предложено спеть с листа мелодию с текстом, указав, что при этом нужно как бы следить голосом за линией нотного рисунка, петь слова в соответствии с ритмом и вслушиваться в сопровождение фортепиано. Результат был отличный. По словам самого студента В., он «интуитивно» музыкальная интуиция. Обычные первоначальные неудачи в данном случае следует видеть в том, что была упущена эмоциональная, творческая сторона процесса постижения слуха. Студент получал теоретические знания, но не связывал их с образом восприятия музыки.

кального слуха недостаточно знаний — нужно воспитывать музыкальность, творческое и активное отношение к музыкальному искусству.

### Самодетельные коллективы

Музыкальная грамота в самодетельных коллективах, где исполнительство стоит на первом месте, носит «прикладной» характер. Главная задача — освоить нотную грамоту, научиться читать с листа, играть или петь по нотам. Поэтому методика занятий всецело зависит от того, каков состав данного коллектива. Если это оркестр балластов или народный инструменталь, то нотная грамота изучается в тесной связи с игрой на инструменте, с его особенностями, с аппликатурой, с техникой звукоизвлечения. Параллельно развивается и интонационный слух, усваиваются некоторые самые необходимые теоретические сведения. Пожалуй, только работа над ритмом ведется в основном на слуховой основе.

В хоровых коллективах участие в хоре создает условия для воспитания гармонического слуха, чувства строя, чистоты интонирования. Однако без знания нотной грамоты развитие слуха идет интуитивно, от практики, требует много времени и труда. Правда, оно подкрепляется эстетически удовлетворением от творческой деятельности, увлекает хористов. До сих пор встречаются такие руководители хоров (особенно народных), которые считают, что знание нот не нужно, так как оно мешает непосредственности исполнителей, что хор, работающий по слуху, быстрее запоминает партии и даже тональности разучиваемого произведения и потому изучение нотной грамоты делается случайной обузой. Этот в корне неправильный взгляд на значение музыкальной грамотности для любой исполнительской деятельности (в том числе и для участнической самостоятельности) является результатом формального и сухого метода обучения музыкальной грамоте.

В методике ведения занятий по музыкальной грамоте в хоровых коллективах самое главное — это сохранить тесную связь с исполнительской, хоровой работой. Все сведения и навыки должны вытекать из работы в хоре, излагаться постепенно: сперва следует давать самые общие понятия — о фразе, темпе, размере, о движении звуков в мелодии и т. д. и затем постепенно начинать изучение теории. План работы, программы должны быть связаны с репертуаром хора и могут быть сильно изменены по сравнению с общепринятыми в учебных заведениях. В основном следует работать над тем, что в данный момент нужно хору, что может быть тут же подкреплено практикой. При этом используются самые разные «ускорительные» методы: педагоги отбирают повесть, интонационно близкие тем, которые звучат в хоре, учат петь по ручным знакам, по укладке и т. п. При уме-

сам руководитель падает жалеет из этих мелодий трудноже играть, однако все они имеют общий недостаток — не помогают изучать музыкальную грамоту, не развивают музыкальный слух и не расширяют музыкальный кругозор хористов.

На занятиях по музыкальной грамоте необходимо знакомить участников хора с основными закономерностями музыкального языка; дать сведения об области формы и жанра музыкальных произведений, рассказать о композиторах, об особенностях того или другого стиля. Таким образом, курс музыкальной грамоты в хоровых коллективах с одной стороны имеет практическую задачу — научить читать ноты, с другой — дать музыкальные знания участникам, способствовать, в определенной степени, их эстетическому развитию.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение хочется еще раз напомнить будущим педагогам, что преподавание сольфеджио — дело большой важности, сложное и кропотливое, поскольку оно связано с воспитанием.

Педагог по сольфеджио должен иметь многие качества: обладать музыкальностью, творческой инициативой, уметь играть, петь, дирижировать, а главное — любить свое дело, интересоваться всем новым, что есть в литературе, критически оценивать свою работу, все время искать новые пути.

Основным недостатком в преподавании сольфеджио во многих случаях является излишняя теоретизация предмета; она ведет к сухости, к недооценке эмоционального и чисто музыкального фактора в развитии слуха учащихся. Особенно это вредно в детских музыкальных школах, но и в училище и вузе музыкальность урока, опора на музыкальный материал не теряет своего значения. Нельзя никогда забывать, что преподаватель сольфеджио воспитывает и развивает музыканта и его задача — научить любить и понимать музыку.

В этой работе были рассмотрены и изложены различные системы преподавания сольфеджио, даны практические приемы работы над развитием разных сторон музыкального слуха, над формированием основных навыков, проанализированы некоторые имеющиеся пособия. Все это является итогом анализа практической работы многих и многих педагогов разных поколений.

В настоящее время вопросы воспитания слуха должны быть поставлены на научную основу. Проблемы развития музыкального слуха, его природа должны быть предметом исследований в области психологии, физиологии, акустики, эстетики. За последние годы интерес к этим вопросам заметно возрос, появились новые фундаментальные труды. В современной общественной музыкальной воспитание, в том числе и сольфеджио, призвано решать не только задачи в области обучения и музыкального образования, но и широкие задачи, связанные с эстетическим и культурным ростом всего человеческого общества.

## СПИСОК МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- Александров А. Д. Работа над музыкальным произведением с учащимися школы и учителями. М., 1967.
- Александров А. Д. Методика обучения игре на фортепиано. М., 1971.
- Андреева М., Надеждина В., Фокина Л., Шугалева Л. Методические пособия по музыкальному диктанту. М., 1969.
- Антошкин М. И. Интонационная настройка по камерному в классе сольфеджио. М., 1962.
- Ахмедов В. В. Слух Ганниа. Избранные труды, т. 1. М., 1952.
- Ахмедов Д. Развитие слуха и слухового восприятия. М.—Л., 1952.
- Багатуров В. А. Воспитание воспитанников детей. М., 1953.
- Барабанчикова А. В. Методика преподавания сольфеджио в детской музыкальной школе. Л., 1963.
- Баренбайн Л. Педагогические размышления. — «Советская музыка», № 6, 1967.
- Бакланов М. П. Некоторые вопросы музыкального воспитания учащихся в школе учителя и детской творческой деятельности. М.—Л., 1964.
- Брейтбург А. М. Значение физиологического знания педагога И. П. Павлова для музыкальной педагогики и музыкального воспитания. — В кн.: Вопросы музыкального воспитания, вып. 1. М., 1954.
- Варламов А. Е. Планка школы слуха. М., 1953 г.
- Васильева В. А. Вопросы методики преподавания сольфеджио в детской музыкальной школе. М., 1966.
- Вопросы музыкального воспитания слуха. Сб. статей под ред. А. Л. Островского. Л., 1967.
- Вопросы музыки в школе. Сб. статей под ред. Игоря Глинки. Л., 1920.
- Гарбузов Н. А. Звуки природы звуковоспринимающего слуха. М.—Л., 1948.
- Гарбузов Н. А. Звуки природы темпа и ритма. М., 1950.
- Глинки М. И. Упражнения для усовершенствования слуха. — В кн.: Музыкально-педагогическое сочинение. М., 1963.
- Гофман Н. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М., 1964.
- Давыдова Е. В. Методика преподавания музыкального диктанта. М., 1962.
- Джигуртская К. Н. О преподавании четырехголосного гармонического сольфеджио. М.—Л., 1964.
- Котляк Г. М. Урок мастерства. М., 1964.
- Котляк Г. М. Вопросы полифонии. М., 1966.
- Лихачев Д. И. Хоровое пение в русской дореволюционной и советской школе. М., 1957.
- Лихачевская С. С. О методическом мастерстве. Л., 1963.
- Матвеев Л. А. О методике. М., 1952.
- Майский С. М. Музыкальный слух, его значение, природа, особенности и методы практического развития. Изд. 2-е. П., 1915.
- Методика музыкального воспитания школьников. Сб. статей под ред. В. А. Ржанова. М., 1953.

- Мельштейн М. Интонационное и выразительное воспитание. К. И. Ступина. — В кн.: Методы советской коммунистической школы. М., 1954.
- Миллер Т. Трехголосный диктант. М., 1967.
- Низыбаевский Е. В. О лекции музыкального воспитания. М., 1922.
- Нельсон Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1967.
- Одоевский В. Ф. Музыкальная грамота для музыкантов. Спб., 1908.
- Островский А. Л. Очерк по методике теории музыки и сольфеджио. Л., 1954.
- Островский А. Л. Методика теории музыки и сольфеджио. Л., 1970.
- Островский А. Л. Методические основы и структура учебника сольфеджио. М., 1958.
- О музыкальном образовании. Сб. статей под ред. Л. С. Гамбургера и А. А. Соловьева. М., 1954.
- Павлов И. П. Двухдвухлетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. М., 1954.
- Палаков В. Нужны другие ориентиры. — «Советская музыка», № 6, 1967.
- Римский-Корсаков Н. А. О музыкальном образовании. Полн. собр. соч. Литературные произведения и переписка, т. 2. М., 1962.
- Ромм Р. Музыкальная грамота в форме заданий и вопросов к ним на примерах. М., 1959.
- Сергейская В. А. Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио. М., 1962.
- Спасов В. В. Избранные статьи о музыке. М.—Л., 1949.
- Теплов Б. М. Психология. Учебник для средней школы. М., 1953.
- Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. — В кн.: Проблемы индивидуальности различий. М., 1961.
- Чесноков П. Г. Хор и управление им. М., 1961.
- Шуман Р. Жизненные принципы и советы молодым музыкантам. М., 1959.
- Шаров А. П. Фортепианная педагогика. М., 1960.
- Aubanel M. Le rythme. Paris.
- Uersild Uorgen. Die Gehörbildung 1. Melodisch. Hansen, 1968.
- Lambette Pierre. Education de la memoire musicale. Paris.
- Schenk Paul. Rhythmisches Musikdiktat. Leipzig, 1937.



## СПИСОК УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

### Для детских музыкальных школ

- Андреева М. П. От прями до октавы. М., 1971.  
 Андреева М., Конорова Е. Первые шаги в музыке. М., 1968.  
 Андреева М., Мамминовки А. 100 мелодий для пения и анализа. М., 1962.  
 Антанина М., Надежина Н. Сольфеджио, 1 класс. ДМШ. М., 1970.  
 Баско Н., Зебряк Т. Сольфеджио для I—II классов ДМШ. Л.—М., 1973.  
 Барабашкина А. В. Сольфеджио для I класса ДМШ. Л., 1972.  
 Барабашкина А., Боголюбова Н. Музыкальная грамота, кн. 1. М., 1972.  
 Боголюбова Н. и др. Сольфеджио для I—IV классов. Л., 1965.  
 Вахрамеев В. Сольфеджио. М., 1966.  
 Вейс П. Музыкальный букварь. М.—Л., 1966.  
 Ветлугина Н. Музыкальная азбука. М., 1972.  
 Германова Е. Н., Боголюбова Н. X. и др. Двухголосное сольфеджио для II—VII классов ДМШ. М.—Л., 1964.  
 Давыдова Е. В., Заборова С. Ф. Музыкальная грамота, вып. 1. 2, 3. М., 1971, 1963, 1971.  
 Давыдова Н. Музыкальная грамота и сольфеджио, ч. 1, 2. М., 1962, 1963.  
 Измайлова Е. Воспитание музыкальных навыков в детских играх. М., 1964.  
 Калмыков В., Фридкин Г. Сольфеджио, ч. 1. М., 1972.  
 Конорова Е. Методическое пособие по ритмике, вып. 1, 2. М., 1972, 1973.  
 Котикова Н. Сольфеджио для V—VII классов. Л., 1968.  
 Фридкин Г. Практическое руководство по музыкальной грамоте. М., 1968.  
 Фридкин Г. Чтение слеста. М., 1966.  
 Фридкин Г. Музыкальные диктанты. М., 1973.  
 Ciopom Iana. L'abecedariul musical. Bucuresti, 1958.

### Для музыкальных училищ и вузов

- Агаджанов А. Четырехголосные диктанты. М., 1961.  
 Агаджанов А. Двухголосные диктанты. М., 1962.  
 Агаджанов А., Блюм Д. Сольфеджио. М., 1972.  
 Агаджанов А. Курс сольфеджио. М., 1965.  
 Алтисев Б. Гармоническое сольфеджио. М., 1966.  
 Алексеев В., Блюм Д. Систематический курс музыкального диктанта. М., 1969.  
 Антошина М., Артимолова Е. Сольфеджио. М., 1964.  
 Аткин Р., Турьян М. Двухголосное и трехголосное сольфеджио на материале из произведений армянских композиторов. Ереван, 1965.

- Барш Г., Завтон С. Сольфеджио многоголосное на натуральном звуковом материале. М., 1976.  
 Брыжнев П. Учебник сольфеджио. М., 1965.  
 Дубинский И. Методический курс многоголосного сольфеджио для музыкальных училищ. М., 1969.  
 Кириллова В., Попова В. Сольфеджио, ч. 1. М., 1971.  
 Кларков М. Пятиголосное сольфеджио. М., 1934.  
 Ковалевский Н. Курс сольфеджио. М.—Л., 1924.  
 Ладухин Н. Одноголосное сольфеджио. М., 1969.  
 Ладухин Н. Двухголосное сольфеджио в слестах «Дом». М., 1966.  
 Ладухин Н. Тысячи примеров музыкального диктанта. М., 1967.  
 Тивиненко И. Г. Курс многоголосного сольфеджио, вып. 1, 2. М., 1958.  
 Максимов С. Повисший строй. М., 1967.  
 Максимов С. Сольфеджио для вокалистов, вып. 1. М., 1956.  
 Мельничук Я. Сольфеджио. Рига, 1925.  
 Названов Б., Дашенкова А. Хрестоматия по структуре гармонического анализа. Л., 1967.  
 Островский А., Павлюченко С., Шокин В., Егоров А. Сольфеджио, вып. 1. Л., 1937.  
 Островский А. Л. Учебник сольфеджио, вып. 1. Л., 1966.  
 Островский А. Л., Названов Б. А. Учебник сольфеджио, вып. 2. М.—Л., 1966.  
 Рубец А. Одноголосное сольфеджио. М., 1966.  
 Руденко И. Музыкальная грамота. М., 1937.  
 Рукавишников В., Слетов В., Хвостенко В. Сольфеджио (двухголосное). Сборник примеров из музыкальной литературы. М., 1967.  
 Рукавишников В., Слетов В., Хвостенко В. Сольфеджио (трехголосное). М., 1962.  
 Серединский В. Хрестоматия по сольфеджио для вокалистов. М., 1965.  
 Соколов В. Начальное сольфеджио. М., 1967.  
 Соколов В. Примеры из полифонической литературы для 2—3 и 4-голосного сольфеджио. М., 1962.  
 Соколов В. Многоголосное сольфеджио. М., 1962.  
 Способин И. В. Сольфеджио, ч. 1. Двухголосное. М., 1964.  
 Способин И. В. Сольфеджио, ч. 2. Трехголосное. М., 1960.  
 Тифтиниди Н. Сборник диктантов на материале музыки светских композиторов, вып. 1 (С. С. Прокофьев). М., 1966.  
 Тифтиниди Н. Сборник диктантов на материале музыки светских композиторов, вып. 2 (Д. Шостакович). М., 1968.  
 Филонова О. Гармоническое сольфеджио, ч. 1, 2, 3. Киев, 1966.  
 Хвостенко В. Сольфеджио на материале мелодий маршей СССР, вып. 1, 2, 3. М., 1969, 1964, 1961.  
 Lebeszűs István. Solfejz. 1, 2, 3. Budapest, 1934.  
 Двухдидикес Адам. Пятиголосное сольфеджио, диктанты и сольфеджио на Френкелы учебна литература, ч. 1, 2. София, 1969.  
 Doležal, Antonie a elementární rytím. Praha, 1925.  
 Luxsanyi Victor. Solfejz. Bucuresti, 1958.  
 Łasowski J. Solfejz. 1, 2. Polskie wydawnictwo muzyczne, 1964.  
 Пеев Н. Трехголосное Малахов. Систематический курс по сольфеджио. София, 1958.  
 Pelneņš P. Solfedzijs. Riga, 1964.  
 Riemann Hugo. Katechismus des Musik—Diktats. Cob. 1899.  
 Waldmann Guido. Diktat zur Musiklehre mit erklärender Einführung. Berlin, 1931.

## СОДЕРЖАНИЕ

От редактора . . . . .	3
Предисловие . . . . .	3
1. Что такое методика, ее цели и задачи . . . . .	11
2. Музыкальный слух . . . . .	12
3. О некоторых психофизиологических особенностях музыкального слуха * * * * * . . . . .	17
4. Краткие исторические сведения о сольфеджио . . . . .	24
5. О различных системах и методах преподавания сольфеджио . . . . .	30
6. О методических принципах развития мелодического слуха на ладовой основе и о точности интонации . . . . .	48
7. Основы методики работы над развитием чувства метроритма . . . . .	57
8. Гармонический слух и основы методики его развития . . . . .	66
9. Организация занятий . . . . .	77
10. Практические приемы работы над интонационными упражнениями . . . . .	96
11. Чтение с листа . . . . .	111
12. Анализ на слух . . . . .	120
13. Методика музыкального диктанта и различные формы его проведения . . . . .	131
14. Особенности методики сольфеджио в начальных группах и в самостоятельности . . . . .	147
Заключение . . . . .	155
Список методической литературы . . . . .	156
Список учебных пособий . . . . .	158

**ДАВИДОВА ЕЛЕНА НАСЛЬЕВНА**  
**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СОЛЬФЕДЖИО**

*Под редакцией России Юрия Николаевича*  
Редактор В. Пачерисов; Художник Ю. Давыдов; Худож. редактор А. Галкина  
Техн. редактор О. Пупилова; Корректор Г. Фомкина

Полностью в печати 20/III—75 г.      Формат бумаги 60x90/16      Печ. л. 11,2  
24 нед. х 16,3.      Тираж 10.000 экз.      Цеп. № 4162      Т. ц. 74 г.—26 руб.      344—113  
Цена 22 к., на бумаге 36 з.

Издательство «Музыка», Москва, Неглинная, 11.  
Московская типография № 6 Союзполиграфизма  
при Государственном комитете Совета Министров СССР  
по делам издательства, полиграфии и книжной торговли.  
10003 Москва, Ж-44, Южнобульварная 18. Р.

*рубри-  
ка  
ГМА*