

Формирование пространственных представлений в музыке как методологическая основа учебного процесса

Научные разработки последних лет, касающиеся проблемы пространства-времени в искусстве, и особенно, в музыке, позволяют по-новому оценить этот важнейший аспект. Наиболее важным и перспективным становится факт перехода от ассоциативных представлений в этой области к признанию реально существующих параметров, характеризующих пространство во всей его многомерности. Многолетняя педагогическая работа с учащимися различных возрастов – с детьми, только начинающими свой путь в музыке, а также со студентами консерватории – позволяет сделать вывод о том, что опора на пространство в музыке как на объективный параметр становится базисным аспектом обучения музыкальной специальности.

Пространство предстает в двух взаимосвязанных аспектах – физическом и психологическом. Физический аспект получает трехмерность за счет звуковысотности, существующей как в одновременности, так и в последовательности, а также глубинный – благодаря соотношению различных тембров. Традиционная временная координата рассматривается как путь: освоение пространства во времени, которое необходимо для преодоления этого пространства. Преодоление – это работа в виде затраченной энергии (Флоренский). Количество энергии зависит от событийности преодолеваемого пути. Событийность, связанная с индивидуальным отношением к творческому объекту, переводит физическое пространство в психологическое.

Уже на первых порах знакомства с музыкой осуществляется освоение пространства через соотношение звуков различной высоты. Квинта является базисной отправной звуковысотной величиной. Тактильно освоенная на инструменте, освоенная голосом, подкрепленная жестовым прохождением данного пространства, -

квинта вводит учащегося в физический мир музыкальных звуков, дает ему возможность психологически ощутить пространство как пройденный путь. На основе квинты решаются все интонационные и формообразующие проблемы.

На другом полюсе сложности можно представить пространственные поля сочинений Веберна, «сюжет» которых заключается, с одной стороны, в становлении звуковысотной геометрии, с другой, - политембровые сочетания отчетливо показывают существование разных пространственных систем, образующих между собой глубинные координаты, что требует введения параметра психологического пути при освоении и этой пространственной оси.

Фуги Баха и сонаты Бетховена рассматриваются на всех стадиях обучения как ярчайшие примеры взаимообусловленности физических и психологических аспектов музыкального пространства.

В музыке XX века, лишившейся традиционных организующих ориентиров, особенно отчетливо видно, что пространственные конструкции представляют собой модель мира, индивидуально понятую каждым из композиторов, и вне этого аспекта невозможно раскрыть творческую сущность произведения.

Опубликовано: Инструментоведение: молодая наука. Сборник тезисов докладов международной конференции «Интермодальное пространство в инструментальной культуре. СПб., Российский институт истории искусств. 1998. С. 29-30.

Метод Пауля Клее и его применение в аналитической музыкальной деятельности.

Пауль Клее – швейцарский художник (1879 – 1940), оставивший яркий след в художественном мире XX века. Современник В. Кандинского, К. Малевича, П. Пикассо Пауль Клее выбирает путь авангарда и на этом поприще открывает и систематизирует основные законы живописи. Будучи также профессиональным музыкантом, свои художественные постулаты П. Клее формирует на стыке двух видов искусств. Творческий облик П. Клее во всей его многогранности получает освещение в книге Е. Купровской-Денисовой «Прикасаясь к тайне. Пауль Клее и композиторы XX века»¹. Деятельность художника оценивается автором книги как «... поиск универсальных законов, лежащих в основе всех искусств [курсив наш – А. Г.], и, как следствие, обращение к идее общности и взаимопроникновения различных видов искусств как к неиссякаемому источнику интереснейших опытов»².

Картины Пауля Клее, лишённые предметного изображения, дают возможность в чистом виде познать композиционные принципы искусства в их взаимодействии. Каждая картина художника становится наглядным пособием воплощения всеобщих законов искусства, направленных на организацию целостного художественного произведения. И в первую очередь возникают прямые связи с музыкой, оперирующей элементами, свободными от конкретно чувственного предметного мира. Параметры, ставшие для художника средоточием внимания, - *материал, структура, фон и*

объект, перспектива, пространство, время, дисциплина и свобода - являются ведущими и для музыкальной композиции.

Обратимся к картине П. Клее «Знаки на желтом». Написанная в 1937 году, она концентрирует в себе основные методологические принципы художника (см. приложение). Аналитический эксперимент с указанной картиной был проведен на уроке сольфеджио в группе 4 класса музыкальной школы.

Учащиеся с большим интересом отнеслись к картине П. Клее. Музыкальность художественной композиции ощущается сразу, через фиксацию рельефа и фона: кто-то в первую очередь обратил внимание на различный фон, который имеет самые разные тоновые градации – от светло-желтого до весьма интенсивного кирпичного, кто-то сразу стал говорить о различных знаках, прорисованных черным цветом и отчетливо выступающих на более светлом фоне. Затем стали искать знаки, похожие друг на друга.

Одним из интереснейших этапов освоения картины было установление различных алгоритмов на уровне подбора отдельных элементов, а затем на уровне образования системных блоков. С большим удовольствием было отмечено, что в картине нет двух одинаковых элементов. Настоящим открытием для учащихся было выявление *различных форм* взаимодействия одного знака с другими: например, знаки, условно попавшие в группу «прямых линий», сравнивались между собой то по толщине, то по протяженности, то по микрорельефу, отражающему совсем не прямизну сравниваемых элементов. Всевозможные алгоритмы сравнений, требующие многократного «путешествия» по различным участкам пространства картины, а также повторяющиеся маршруты, но с другим аналитическим наблюдением, формировали время, как неотъемлемый художественный компонент содержания картины. Имеет значение и последовательность, с какой осуществлялись те

¹ Е. Купровская-Денисова. Прикасаясь к тайне. Пауль Клее и композиторы XX века. М., Музиздат, 2011

² Там же. С. 6

или иные дистанционные связи элементов.

Неожиданно для учащихся обозначился новый источник художественной информации: фон, который сначала воспринимался как набор пятен различной интенсивности, стал приобретать вещественную очертаемость. Оказалось, что все цвета фона заключены в фигуры, условно напоминающие прямоугольники разной величины, разного цвета, разной интенсивности тона. Теперь в восприятии аналитиков с особой художественной силой стали выступать те или иные знаки, выявляющие свою рельефность в тесном взаимодействии с цветом и тоном фоновой фигуры.

Пожалуй, самым важным открытием для молодых аналитиков стала переоценка формообразующих функций элементов картины, которая произошла в связи с вопросом «где точка золотого сечения». В процессе анализа фоновые фигуры перестали быть таковыми. Наряду со знаками, так называемые фоновые фигуры превратились в равноправных носителей поэтической информации. При прекращении анализа картины П. Клее, со стороны учащихся было сделано заявление, что на самом деле всматриваться в картину можно еще долго и при этом продолжать находить в ней все новые и новые алгоритмы композиционных функций присутствующих в ней элементов. Общение с творчеством П. Клее способствует формированию у аналитика навыков вдумчивой, детальной работы с художественным текстом. Очищенная от показа традиционного предметного мира, художественная система П. Клее становится *методом познания поэтики не только живописи, но, быть может, еще в большей мере познания поэтики музыкального мира* во всех ее деталях - в условиях постижимости художественного содержания и его принципиальной бесконечности. Универсальность метода П. Клее заключается в том, что «главными действующими лицами» у него становятся собственно законы организации художественного пространства, которые как бы вышли на авансцену и потому их легко

распознать, понять и, в конечном счете, принять.

Заинтересованный анализ учащимися 10 – 12 лет авангардной картины П. Клее есть результат выявления структурных связей в самой доступной форме. Анализ картин П. Клее учит искать разные элементы художественного текста, искать связь найденных элементов, находить обусловленность этих связей. Навыки, полученные при общении с картинами П. Клее, способствуют формированию навыков выявления множественных алгоритмов, характеризующих преобразование элементов музыкальной речи. Навыки аналитической деятельности, выработанные на основе метода П. Клее, способствуют выявлению алгоритмов развития, характерных для музыкального искусства как XX века, так и прошлых веков.

Музыка Баха, Моцарта, Бетховена, Брамса, Дебюсси, Шостаковича, Стравинского заключает в себе бездну тайн, раскрытие которых как для исполнителей, так и для слушателей в определенной степени может состояться только благодаря вдумчивому вслушиванию, не имеющему конечного ограничения, во всевозможные логико-интонационные связи тех или иных элементов музыкального целого. При использовании метода П. Клее в аналитической музыкальной деятельности намечается следующий порядок действий: визуализация интонационных процессов того или иного произведения в различных графических символах, а затем осуществление обратного перевода поэтики, найденной в графике, в поэтику, раскрывающуюся через музыкальное время.

Метод П. Клее – один из действенных способов воспитания исполнительской чуткости ко всем деталям музыкального текста, из которых рождается его неповторимая архитектура, его художественная сущность.

Гармоническая основа сольфеджио

Ракурс темы, обозначенный в заглавии статьи, никак не связан с традиционным изучением аккордов на уроках сольфеджио. Не связан он и с традиционной формой работы – подбором аккомпанемента. Речь идет об определении сущностных характеристик учебного предмета сольфеджио, призванного сегодня воспитывать музыкальный слух. Нас интересует не теория на уроках сольфеджио, а теоретическое обоснование того, что составляет фундамент данной науки.

Приведем несколько примеров из реального физического мира, в котором существует человек. Почему человек, не умеющий плавать, сначала тонет, а потом, научившись плавать, не тонет? Уметь плавать – это значит найти равновесие в движении. При обучении езде на двухколесном велосипеде человек не может двигаться медленно на первых порах. Наоборот, судорожные быстрые движения постепенно сменяются плавностью движений. Чем медленнее едет велосипедист, тем, следовательно, основательнее он освоил равновесие в движении.

Третий пример: человек стоит на улице и ничего не делает. Зададим вопрос: «Сколько времени он может простоять на одном месте, не двигаясь?» У Д. Кейджа есть пьеса «4 минуты 33 секунды». Протяженность этой пьесы, в которой ничего не играет, обуславливается результатами психологических наблюдений за людьми, которые за этот отрезок времени успевают пережить всю гамму чувств – от спокойного ожидания до негодования высшей степени. Но если встретить знакомого на улице, то можно, разговаривая, долго не задумываться над тем, куда бы присесть: двое людей замыкаются друг на друга и образуют между собой уравновешенное пространство.

Приведем еще один пример, отличающийся философской оценкой происходящего в реальном мире. В мультсериале про удава, обезьянку, попугая и слона есть замечательная сцена: обезьянка

решила провести со слоном физзарядку. Она потребовала от слона, чтобы он поставил ноги вместе. Он поставил и... упал. Удав (голосом Ливанова) на это сказал: «Нельзя все ноги ставить вместе!». Вот именно! Нельзя! Должно быть равновесие: ноги на ширине плеч, что образует две точки опоры.

Обратимся теперь к музыке, но взглянем на нее как на физический процесс, который осуществляется человеком. Музыка – это область звуков, существующих только в движении. Пространственные параметры музыки рождаются только через движение. Это движение выявляет свое равновесие, если устанавливается ясное целеполагание: не только откуда, но и куда. Назовем это явление *интонационным прогнозом*, вмещающим в себя три составляющие¹. Исходная и конечная точки в своей совокупности образуют путь, пройденный от исходной точки до конечной. Конечный результат в музыке – путь – представляет собой пространство, которое измеряется количеством затраченной энергии на его преодоление (Флоренский). Интонационный прогноз выступает как распорка, пружина, необходимые для освоения музыкального пространства, он-то и обеспечивает равновесие в движении.

Благодаря чему и как возникает столь необходимое для существования человека равновесие на уроках сольфеджио, где учащиеся поют, играют, слушают, что-то сочиняют. Быть может, при исполнении простейших песенок на одном звуке? Вспомним, как убого выглядит запись песни «Андрей-воробей» в учебниках сольфеджио: на четырех строчках один звук *соль* с вокальной группировкой, т. е. каждая восьмушка со своим хвостом. Или на двух соседних ступеньках: «Наберу мучицы, подолью водицы...»? Или при определении на слух интервалов и аккордовых структур,

¹Подробнее: Гусева А. Об интонационном прогнозе//Вопросы теории и практики экономической и социально-культурной деятельности в контексте современности. Сборник научных трудов по материалам научно-практической конференции 22-3 ноября 2007 г. СПб., 2007. С. 193 – 210

предлагаемых педагогами чаще всего в изолированности от ладотонального контекста? Или при пении номеров с названием звуков, которое сопровождается размахиванием руки на четыре четверти?

Гармоническая интонация – квинта – фундамент музыкального пространства. И дело не в обычной бурдонной квинте, которая есть и в индийской раге и в старинной французской музыке и в норвежском народном танце. Дело в самом факте физического существования этой квинты – тонической квинты, способной выдержать все музыкальное древо с многочисленными ветвями. Опять же приведем по этому поводу аналог: выступление акробатов в цирке. Один, самый сильный, стоит внизу (вспомним его позу, его положение тела!). А на нем уже слева и справа (в равновесии) повисают все новые и новые акробаты. Но главный, центральный все выдерживает!

С самого начала обучения музыке на уроках сольфеджио следует осуществлять на основе тонической квинты. Можно (и нужно) разучивать песенки, включающие всего две ступени, но эти две ступени не находятся рядом, а образуют остов квинты (нельзя все ноги ставить вместе!) Гармоническое пространство квинты выступает отчетливо, в рельефном контрапунктическом напряжении: на доске оно получает визуальное воплощение в виде вертикальной схемы, составленной из квадратов (I, III, V ст.) и ромбиков (II, IV ступени).

Пение по квадратам и ромбикам в объеме квинты – это введение в храм гармонического равновесия. Первая ступень квинты интонируется через сопряжение первой и пятой ступеней. Пятая ступень – аналогично, как элемент квинты в ее гармонической целостности. Певческое освоение гармонической целостности квинты происходит совместно с передвижением руки по элементам квинтовой схемы, причем дыхание руки, активность ручного жеста обеспечивает энергию соответствующих интонационных подъемов и

спадов в пределах квинты.

Постепенно завоевывается равновесие в условиях сопряжения зоны тонической квинты и зоны кварты на V ступени. Следующий этап: освоение равновесия между голосом и рукой, воспроизводящей квинту на фортепиано. Подчеркнем, что в этом случае нужна рука поющего, а не преподавателя. Затем осуществляется координация голоса со звучанием квинт в обеих руках (инструментальные квинты лучше играть в регистрах, далеких от певческого диапазона).

Перспектива развития музыкального слуха – это развитие чувства равновесия на основе определения гармонической целостности. Гармонический фундамент может разрастаться как в длину, т. е. охватывать множество зон одного гармонического пространства – назовем его линейным, так и в глубину, образуя от контрапунктирования разных линейных пространств (здесь имеются в виду различные политональные структуры). Следует также понимать, что в роли базисной гармонической опоры может выступить не только квинта, но и любой другой интервал.

В системе обучения всегда есть моменты, связанные с необходимостью вынести оценочный вердикт (зачет, экзамен, оценка за четверть, то или иное место на конкурсе и т.д.). Специалисты, быть может, и не имеют на сегодня точно разработанного алгоритма, по которому они выносят то или иное решение. Где-то – «по велению сердца», где-то – общие соображения, но все-таки остается так или иначе критерий музыкальности. Существует ли критерий музыкальности в области сольфеджио? Может ли быть освоено то или иное музыкальное явление вне его интонационного смысла?

Поставим эксперимент на абитуриенте, поступающем на фортепианный факультет консерватории. Предложим ему в рамках консультации по сольфеджио сыграть от *до диэза* большую септиму, высотные точки которой должны находиться, например, в большой и третьей октавах. Внимательно следим за выполнением задания. Обычно испытуемый смотрит сначала на низкий регистр, отыскивает

необходимый до диез, затем поворачивает голову к верхнему регистру и находит искомую септиму. Извлекая звуки по очереди – сначала нижний, потом верхний, он при этом головой прогибается вперед, как будто он хочет толкать рояль, а пальцы, не участвующие в изображении септимы, обычно висят где-то под клавиатурой. Резкое и громкое звучание образовавшейся септимы, опущенные пальцы, сам факт разновременного извлечения элементов, образующих септиму, – это все симптомы того, что абитуриент септиму не услышал и она не является для него цельной гармонической интонацией, обладающей соответствующим характером.

После первой, весьма неудачной попытки повторяем задание, но формулируем его иначе. Предлагаем представить большую септиму от до диеза как самую типовую септиму – на первой ступени и, соответственно, требующую продолжения в верхнем голосе как движения в первую ступень. Можно добиться от абитуриента и иной формулировки в определении данного интервала как тонической октавы с вводным тоном. Перед игрой необходимо также напомнить об обязательном условии исполнения задания, а именно, о воспроизведении двух звуков септимы только вместе, а не последовательно. При повторном исполнении звучание септимы приобретает музыкальность – отсутствует форсирование звука, элементы септимы приобретают одинаковую плотность звучания, пальцы уже не висят под роялем, а голова остается продолжением прямой линии, обозначенной всем корпусом играющего.

Итак, результатами стали антимзыкальное воспроизведение септимы в первом случае и естественное, органичное – во втором. В первом случае она не была услышана как цельная гармоническая интонация со своим напряжением, со своим интонационным прогнозом. В ней не было равновесия и, соответственно, было все то, что обычно сопровождает невыразительную игру. Во втором случае грамотное интонирование септимы было достигнуто без

дополнительного указания на то, что сыграть надо тише, мягче, подобрав пальцы, не кивая головой и т.д.

Быть может, основная задача сольфеджио как учебного предмета, определяемая как воспитание музыкального слуха, будет успешно решаться, если исходить из физической сущности музыки как вида движения, равновесие которого обеспечивается целостностью гармонического основания. Только в условиях максимальной комфортности организации звукового пространства рождается истинное музыкальное чувство, способное раскрыть все сокровенные тайны художественного мира под названием музыка.

Еще раз о гармонической интонации

Казалось бы, никто не отрицает наличие гармонии в музыкальной организации. Можно добавить – любой гармонии в любой музыкальной системе: не только в классической, но и в системе Бартока, Хиндемита, Шенберга, Стравинского, Шнитке и т.д. Термин «интонация» тоже всем до боли знаком и перепет на все лады, особенно в русле дидактического жанра – так называемых «интонационных упражнений». Но почему объединение двух слов – гармония и интонация – никак не образует естественную связку, как в научном обиходе, так и в учебном процессе, неразрывную онтологическую событийность, отражающую суть всего музыкального многоголосного мироздания, начиная с первых образцов европейского многоголосия (между прочим, хорошо бы вспомнить и замечательные примеры на многоголосие, существующее в восточной культуре), и заканчивая последними новациями в области спектральной музыки?

Как можно объяснить, что достаточным естеством отличается выражение «лейтгармония», но одновременно с этим собственно гармонии отказывают в ее способности быть носителем индивидуальной интонации? Обычно на вопрос «что такое гармоническая интонация?» поступает ответный вопрос: «А разве такое бывает?».

Быть может, причина в том, что однажды сложившиеся научные представления в той или иной области с трудом проходят свою историческую адаптацию, научную переоценку и, в конечном итоге, этап кардинального переосмысления системы, где то, что было раньше самостоятельным образованием, становится *частью* новой системы, представляющей собой новую форму общения с миром.

Поясним это на примере такого показателя, как тональность. Ф. Лист в последние годы своей жизни гениально услышал новые логические возможности музыкальной организации, открыв путь в

XX век и серийности, и системе модусов. В то же время, его знаковая пьеса 1885 года получает название «Багатель без тональности». Здесь имеется в виду «без классической мажорно-минорной тональности». На сегодня всех, так или иначе причастных к музыке, можно разделить на две группы. Одни будут считать, что тональность в современной музыке может получить самые различные формы реализации (таких – меньшинство). Другие – продолжают считать, что тональность – это и есть мажорно-минорная система и если нет указанной мажорно-минорной системы, то, следовательно, нет и тональности (таких, к сожалению, большинство).

Другой пример, указывающий на вопиющую степень несогласованности научно-практических представлений, находится в области дидактики, особенно на низовом уровне изучения музыки, т. е., в музыкальной школе. Педагоги – сольфеджисты с большим удовольствием выписывают белыми кружками тоническое трезвучие (напомним, данный аккорд включает I, III и V ступени). В то же время на вопрос «что такое тоника» обычно поступает ответ: «это – первая ступень». Отсюда возникают смешные несуразицы: если мелодия заканчивается на третьей ступени, следовательно, она заканчивается не на тонике.

Историю становления гармонической интонации можно сравнить с процессом постепенной вертикализации человечества. Иными словами, то, что существовало в монодии, в одноголосии, постепенно осваивалось по координате вертикали. Приведем следующий пример. Если предложить музыканту, обладающему высоким профессиональным уровнем, с одного раза воспроизвести мелодию, включающую 60 звуков, то вряд ли он сможет это сделать. Но 60 звуков, которые насчитывают 15 аккордов стандартной цифровки, не будут проблемой для запоминания даже рядовым музыкантом.

А что такое «альбертиевы басы»? Разве это не гармоническая стандартная интонация, изложенная по оси «время»?

Мы различаем аккорды, присущие Бетховену и Шопену, Шуберту

и Шуману, Брамсу и Веберну, Рахманинову и Скрябину, Прокофьеву и Стравинскому. У каждого из них своя индивидуальная интонация в области гармонии. Классические аккорды прежде всего выявляют свое персональное лицо благодаря тембровым характеристикам (сравним до минорные аккорды у Бетховена и Шопена). Шуман находит для кульминаций аккорды, совершенно неординарно звучащие по своему интервальному составу. Брамс слышит гармоническую интонацию только в условиях особого контрапункта «верха и низа». Прокофьева можно записать в книгу рекордов Гинесса по изобретательству доминант, индивидуальность которых композитор черпает из многочисленных вариантов расслоения музыкальной ткани. Стравинский вошел в мировую историю благодаря индивидуальности последнего аккорда, возникающего как результат сложения различных тематических образований, присущих данному произведению. Яркую интонационную индивидуальность носят все, так называемые серийные аккорды.

Гармоническая интонация как неотъемлемая часть всего музыкального достояния давным-давно должна стать ведущим показателем любого научного экскурса в музыку. И, кроме того, стать неперенным аспектом всего музыкального образования на всех его этапах.

О взаимодействии пения и дирижерского жеста: исполнительские задачи

Кто из теоретиков, ведущих сольфеджио, не сталкивался с дирижированием как неотъемлемым атрибутом учебного процесса во всех классах музыкальной школы, на всех курсах среднего звена, а также в вузах на различных факультетах, где есть данная дисциплина? Пение с так называемым дирижированием на уроках сольфеджио представляет собой обязательную форму осуществления бессмертного «пения с листа».

На первый взгляд может показаться, что проблем в этом вопросе нет. Заодно вспомним, что во многих нотных тетрадях на внутренней стороне обложки помещаются дирижерские схемы традиционных метрических систем, которые молчаливо, без комментариев предлагается использовать в качестве подсказки. Но почему при выполнении этого задания всегда, независимо от возраста учащегося, с одной стороны, и трудности исполняемого номера из учебника, - с другой, возникает одинаковая ситуация? Темп воспроизведения музыкального текста всегда один и тот же, напоминающий что-то около *andante*, «дирижирующая» рука двигается обычно в обратно-пропорциональной зависимости от возраста учащегося: чем младше ученик, тем сильнее у него размахивается рука, временами проваливающаяся ниже пояса или взлетающая выше головы. О характере мелодии говорить не приходится, динамические и фразировочные аспекты не осуществляются. Главным в этой форме работы становится воспроизведение звуковысотности в конкретных длительностях. Музыкальное содержание, особенность движения интонации не рассматриваются. Голосовые связки при этом часто зажимаются, в связи с чем звуки выше первой октавы вызывают певческие трудности, дыхания катастрофически не хватает. Что же делает «дирижирующая» рука – помогает или, может быть, она мешает? Не вредна ли для музыкального развития учащихся такая

форма работы? Стоит ли считать эту форму работы только дидактической?

Для начала проясним ситуацию с двигающейся рукой. Самая элементарная форма ее движения – пульсирование, которое обычно осуществляется отбиванием доли по столу или хлопками в ладоши. Действительно, эта форма знакомства с музыкальным текстом нужна. Она самая простая, вернее, низовая, исходная, требующая от учащегося освоения первого уровня ритмической организации музыки во взаимодействии с метрической долей. Но уже здесь возникают проблемы. А что есть метрическая доля? Неужели всерьез следует придерживаться предписания учебников по теории, в которых указывается, что верхняя цифра метрической фигуры в начале произведения обозначает количество долей, а нижняя – ритмическое качество доли? Неужели фигура, включающая сверху число 12, а внизу число - 8, обозначает счетную долю, выраженную восьмой длительностью?

Определение ритмической длительности счетной доли - одна из самых важных областей музыкального мышления. Правильное определение счетной доли – залог естественного интонационного движения, необходимого для освоения событийности музыкального текста. Правильный выбор счетной доли – это установление также естественного дыхания, необходимого для реализации интонационного процесса. Чтобы было яснее о чем речь, приведем сравнение: нельзя на первой передаче стараться выжать скорость 120 километров. Для такой скорости надо найти соответствующее положение рычага. В музыке происходит аналогичная ситуация: только при правильно выбранной счетной доле устанавливается естественное дыхание, способное охватить все интонационные ракурсы музыкального текста. Можно поставить проблему и наоборот: в зависимости от выбранной передачи в автомобиле и задается соответствующая скорость движения. В музыке в одних случаях возможно разное решение в выборе счетной доли, что

приводит, естественно, к различным интонационным вариантам, в других же – неверный выбор приводит к интонационной аномалии (на дорогах автомобиль может попасть в аварийную ситуацию или складывается дискомфортная ситуация для пассажиров).

В ХТК-I И. С. Баха есть прелюдия Соль мажор, получившая у композитора указание метра в виде 24-х шестнадцатых. Это можно расшифровать двояко: как четыре доли по шесть шестнадцатых или же две доли по половинным длительностям, включающих по 12 шестнадцатых. Интонационный ракурс будет различным, но варианты не противоречат художественному содержанию. В романсе С. В. Рахманинова «Сирень» метр «девять четвертей» можно реализовывать только в условиях слышания счетной доли в виде половинной длительности с точкой. Все четыре скерцо Ф. Шопена формально обозначаются метром «три четверти», однако это ситуация, при которой целый такт выступает в качестве счетной доли, а заявленная трехдольность функционирует уже в роли внутридолевого пульсации.

Одной из вопиющих ошибок в современной практике стало отношение к метру «С» только как четырехдольному размеру. Причем интонационная фальсификация в этом случае сопровождается искажением оригинального обозначения метра композиторами: вместо «С» в нотном тексте при ключе используется фигура 4/4. В учебнике сольфеджио А. Л. Островского, С. Н. Соловьева, В. П. Шокина, вып. 2 уже на протяжении многих лет в таком виде печатаются многие мелодии П. И. Чайковского, В. Моцарта, Д. Обера, Г. Вольфа, Э. Грига. Шедевром интонационной ошибки предстает романс М. И. Глинки «Я помню чудное мгновенье». Этот пример можно рассматривать хрестоматийным для понимания того, насколько по-разному осуществляется интонационное развитие при выборе счетной доли в виде четверти или половинной длительности. Обратим внимание теперь на тот факт, что темп, т. е. физическое время при изменении счетной доли

не меняется. Например, по метроному указание «половинная длительность = 60» будет соответствовать указанию «четверть = 120». Однако певческое дыхание, возможности его физической протяженности зависят не столько от фактического времени, измеряемого в секундах, а от количества счетных долей в синтаксическом построении. Двигаясь по четвертям в романсе С. Рахманинова «Сирень», вокалист задыхается уже в середине такта, так как множество метрических информационных элементов (напомним, в такте девять четвертей!) не позволяет исполнителю охватить целостность звуковысотного развития фразы. В то же время, используя правильный метрический алгоритм – трехдольность – исполнитель без какой-либо предварительной физической подготовки естественно охватывает всю фразу целиком: например, синтаксическое построение «я пойду свежим утром дышать» включает всего пять (!) метрических информационных элементов. Правильно выбранная счетная доля способствует рождению естественной формы дыхания как физического процесса, что в конечном итоге приводит к воспроизведению в исполнительском процессе истинной художественной интонации, заложенной в музыкальном тексте.

Определившись со счетной долей, можно перейти к собственно дирижированию. Дирижирование – это система ауфтактов. Дирижерский жест должен заранее показывать все изменения, происходящие в музыкальном развертывании. Рука дирижера должна предсказывать и вести за собой исполнителя. В случае пения с дирижированием как форме работы на уроках сольфеджио поющий выступает в роли подчиненного по отношению к руководящей дирижерской руке. Дирижирование нельзя рассматривать как формальное воспроизведение метрической сетки. Дирижирование – глубоко интонационный процесс, рука через систему ауфтактов осуществляет интонационный прогноз. Учащиеся должны с самого начала обучения музыке осваивать настоящий полноценный

дирижерский жест, включающий все прогностические ситуации. Только свободно двигающаяся рука, наполненная музыкальным смыслом может воспитать полноценного музыканта. Опустим традиционные представления о дирижировании, которые связываются с внешней стороной организации музыкального развития – вступлением, динамикой, темпом и даже артикуляционным характером. Сейчас важнее остановиться на понимании собственно системы интонационного развертывания, которое остается постоянным независимо от только что перечисленных аспектов музыки. Ведь разучиваются произведения в инструментальных классах сначала в медленном темпе! Специалисты предлагают также изменять артикуляцию и динамику для лучшего освоения музыкального текста. При всех этих изменениях суть интонационного развития остается той же. Так что же составляет фундамент интонационной системы, что составляет атрибутивность дирижерского жеста?

Метрическая система музыкального произведения – основа интонационной выразительности. Так оценивает этот аспект организации музыки Е. Назайкинский. Метрическая система, получающая внешнее выражение в количестве долей тактовой ячейки, на самом деле постоянно развивающийся живой организм. Для исполнительской практики необходимо отказаться от такого, привычного нам отношения к метру как к постоянному, одинаковому чередованию сильных и слабых долей. К метрической доле, появляющейся после тактовой черты, лучше относиться как первой, а не обязательно сильной. Вспомним пьесу П. И. Чайковского «Болезнь куклы». Композитор использует интонационное движение от первой доли ко второй. И рука дирижера должна сделать мягкий, небольшой аффтакт к первой доле и более яркий, активный аффтакт – ко второй. Другой пример из «Детского альбома» – «Старинная французская песенка», в которой двухтактные фразы фиксируют направление интонационного движения к первой доле второго такта,

минуя акцентность первой доли первого такта. Как легко – наглядно, через реальное физическое движение дирижерской руки показать ребенку специфику музыкального развертывания мелодии! Другими словами, дирижировать любую метрическую сетку можно только с позиций понимания интонационного согласования правильно выбранных метрических долей. Приглядимся теперь к технике дирижирования с позиции пространственного расположения каждой метрической доли. Грамотные дирижеры – и хоровики, и симфонисты – естественным образом распределяют метрические доли по вертикальной шкале: дирижерский жест прогнозирует все основные изгибы звуковысотного рисунка. Особенно рельефным становится движение руки дирижера при исполнении медленной, кантиленной музыки. Хорошие дирижеры показывают музыкантам симфонического оркестра так, как если бы они воспроизводили мелодию голосом. Плохие дирижеры показывают хору и солистам-вокалистам метрическую сетку вне высотного положения мелодической линии. В учебном процессе, начиная с первого класса, надо приучать детей к воспроизведению позиционного дирижерского жеста. Например, пение восходящего и нисходящего звукоряда Ре мажора осуществляется с постепенным высотным передвижением двухдольной сетки. Более того, следует обращать внимание даже на такой ракурс, как различная высотная позиция тональностей: дирижирование мелодии, находящейся в квинтовой зоне Фа мажора, будет выше, чем дирижирование мелодии, опирающуюся на аналогичную зону До мажора. Попробуем вслушаться в знакомую песню В. П. Соловьева-Седого «Подмосковные вечера» и представить процесс освоения этой мелодии через дирижерский жест. Мелодия развертывается на основе двухдольной сетки в тональности до минор. Первая фраза «Не слышны в саду даже шорохи» начинается первой ступенью и заканчивается ею же. Развитие мелодического рисунка внутри фразы дважды приходит к звуку соль: первый раз – на второй доле первого такта, второй – на

первой доле третьего такта. Рука дирижера высотно прогнозирует эти точки и «не забывает» вовремя спуститься к последнему до этой фразы. Обращаем внимание на то, что второй приход к кульминационной точке соль совпадает с первой долей, однако рука дирижера должна не проваливаться, а предвосхищать интонационный взлет. Вторая фраза «все здесь замерло до утра» характеризуется мягкой пластикой руки, показывающей двухдольность в условиях постепенного передвижения вверх и вниз. В целом дирижерская позиция второй фразы выше, чем позиция первой фразы. Начало третьей фразы «Если б знали вы, как мне дороги» благодаря дирижерскому жесту становится настоящим открытием для исполнителя. Она высотно продолжает линию второй фразы: первая доля ни в коем случае не должна показываться дирижером с активным ауфтактом и, главное, дирижерский жест не должен менять высотную позицию. Голос поющего тогда не опускается, не акцентирует первую долю и он готов к завоеванию главной высотной кульминации на слова «знали вы». Дирижерский жест также помогает естественным образом охватить неожиданно развернувшуюся пластику мелодии, охватившей диапазон нисходящей ноты. Более того, только благодаря дирижерскому жесту, путешествующему вверх, вниз и снова вверх, а также не фиксирующему активным ауфтактом первую долю на слова «как мне», можно добиться воспроизведения всей фразы на одном дыхании, что способствует выявлению ее кульминационной функции в песне. Начало четвертой фразы «подмосковные вечера» опять же связано высотно с окончанием предыдущей фразы. Дирижерский жест должен самым тщательным образом на первой доле сохранить ту же высотную позицию и в дальнейшем показать целостность интонационной пластики нисходящего движения в объеме септими.

В завершении анализа дирижерского прочтения этой песни обратим внимание еще на один аспект. В песне «Подмосковные вечера» активно, на протяжении всего мелодического пространства

проступает высотная точка соль, которая координируется с точками до – нижним и верхним. Передвигаясь по оси «низ-верх», дирижерский жест должен сохранять принадлежность опорных высотных точек одному перпендикуляру, а не нескольким. Двигаясь по высотным точкам одного перпендикуляра, голос исполнителя получает возможность максимально приблизиться к таинству художественного совершенства интонационного содержания.

Взаимодействие дирижерского жеста и пения, которое характеризуется направляющей прогностической силой, должно стать главной формой становления исполнительского процесса. На уроках сольфеджио можно и нужно формировать фундаментальные навыки постижения музыкального содержания. Петь с дирижерским жестом надо все: и самую простую детскую песенку, и тему фуги Баха, и арию из оперы, и инструментальные сочинения.

Организация учебного процесса на уроках сольфеджио: психологический аспект.

«Музыкальное образование – 2002» - так обозначено название конференции. В нем 3 составляющих: образование, которое сегодня становится первоочередной задачей, более частная сфера его получения – сфера музыки и, наконец, дата, заставляющая нас задуматься, какая же характеристика определяет ее в первую очередь. Начнем с последнего. Это – информация, которая не имеет никаких границ – ни количественных ни качественных, ни пространственных, ни временных. Считается, что материя существует сегодня в трех формах – вещество, энергия и информация. И перед всем педагогическим корпусом, во всех областях, определяется первоочередная задача – как ввести своих подопечных в этот необъятный мир.

Какие основные тенденции мы имеем на сегодня? Прежде всего – увеличение количества изучаемого материала, растет количество предметов, растет непомерно нагрузка в первые годы обучения. Программы по музыкальным предметам в школах пестрят информацией обо всем, а в классах по специальности мы уже давно наблюдаем явное опережение технического развития над духовным, эмоциональным (например, исполнение 29-ой сонаты Бетховена в 9-ом классе) . Но есть ли «свет в конце туннеля»? Не надеемся ли мы на то, что стоит добавить еще немного материала, еще включить ряд новых предметов и тогда все успеем освоить?

Остановлюсь на частном случае музыкального образования – предмете, именуемом сольфеджио. Пение по нотам – так когда-то расшифровывалось назначение этого предмета. Между прочим, при поступлении в Санкт-Петербургскую консерваторию все специалисты по этому предмету тестируются только «на слух». Пение давно уже никто не спрашивает. Почему?, А в общеобразовательных школах система Кабалевского тоже, между

прочим, изгнала собственно пение, заменив его рассказами о музыке. К сожалению, социальные исследования в области культуры и, в частности, музыки, у нас не ведутся или почти не ведутся. Иначе мы бы установили зависимость между количеством матерных слов, произносимых подростками и количеством песен, пропетых ими и усвоенных как духовное наследие своей культуры. Можно попробовать провести эксперимент среди своих учащихся на знание русских народных песен со словами. Интересно, споют ли? А если споют, то как ?

Теперь откроем любой учебник сольфеджио, особенно для начального этапа обучения. Они пестрят указаниями: русская народная песня, белорусская, и т.д. Но больше ничего не сопровождает данную мелодию в учебнике. Нет текста, так как главная задача предмета сольфеджио – не пение песни, а воспроизведение трезвучий, интервалов, того или иного метра, ритма, тональности. Зачем слова? Эти мелодии часто не имеют даже названия. Из урока в урок ученик поет «до-ре-ми-фа-соль». А вдруг, по окончании музыкальной школы, он захочет получить удовольствие и спеть под настроение ту или иную песню? Но спеть он сможет лишь «до-ре-ми-фа-соль».

Я часто задавала себе вопрос: почему при чтении с листа, да и не только с листа, а даже в случае подготовленного задания, учащиеся умудряются выбрать одинаковый, некий усредненный темп при воспроизведении этих безымянных мелодий и ничего не выражающую интонацию? А что говорит в этом случае преподаватель? Спой номер такой-то. Мелодия-то не имеет своего лица. Еще один бич, постоянно сопровождающий мелодии для пения – они часто предлагаются в других тональностях. Попробуйте объяснить характер музыки, если Музыкальный момент Шуберта фа минор предложен в си миноре, тема вариаций 12-ой сонаты Бетховена – вместо ля бемоль мажора записана в фа мажоре; такая же участь постигла тему 2-ой части из 5-ой симфонии, тонкая

ностальгия несвершившегося в романсе Чайковского «Средь шумного бала», переданная автором в си миноре, в учебнике предстает в ре миноре, а пластика фа мажора в романсе Глинки «Я помню чудное мгновенье» должна каким-то образом проступить в ре мажоре. А как можно объяснить учащемуся, что Моцарт не использовал в опере «Свадьба Фигаро» для арий тональности фа диес мажор, что на самом деле оригинал звучит в фа мажоре? Но ведь по учебному плану необходимо изучить эту тональность? И тогда становится ясно, что учебная цель направлена на изучение элемента вне его связи с системой, тем более художественной. Творчество Моцарта, представленное в любом виде, привлекается для дидактических целей предмета, а не наоборот: например, та или иная тональность изучается для освоения эстетической ценности того или иного художественно явления.

Поясню, почему останавливаюсь на предмете сольфеджио, а не на каком-либо другом. Музыкальная литература в силу своей специфики – невольной описательности и так или иначе выраженной историчности – в меньшей степени оперирует элементами. Кроме того, преимущественно монологичная форма ведения урока вуалирует реально возникающие отношения преподавателя и ученика. Предмет гармония, также имеющий основную установку в распределении учебного материала по темам, не так явно отражает оторванность предмета от художественной реалии. Сольфеджио – уникальный предмет среди всего комплекса музыкально-теоретических дисциплин. Этот предмет должен быть посвящен изучению музыкального языка и сродни изучению иностранного языка в общеобразовательной школе. Но в одних случаях учащиеся научаются говорить, в других – нет. Но нельзя забывать о том, что музыкальный язык – художественный язык. На сольфеджио у преподавателя наибольшая возможность *живого* общения с учащимися, ведь он именно здесь учит постигать специфику музыкальной речи. Подчеркну, именно связной, упорядоченной,

осмысленной художественно, речи, а не отдельных элементов. А здесь как раз и кроется главная опасность этого предмета – распада на отдельные элементы, которые в этом случае теряют свою художественную осмысленность. Музыкальная речь – это *интонационный прогноз*. К сожалению, слово *интонация* затерлось в нашем преподавательском обиходе. Часто оно понимается как чистое или наоборот, фальшивое воспроизведение высотности. Используя выражение интонационный прогноз, я стремлюсь подчеркнуть движение как определяющую форму бытия музыкального искусства. Формирование навыков интонационного прогноза – основа освоения психологии музыки, психологии как содержания искусства.

Но эта задача не может быть решена в отрыве от психологизации собственно обучающего процесса, который в своей реализации часто пользуется совсем другими приемами. Вслушаемся в реальный смысл некоторых наших обиходных формулировок: «сочинить мелодическое построение», «построить и разрешить интервал», «построить аккорд сверху вниз», «расчленение музыкальной речи», «разложенная гармония», «записать мелодический диктант» и т.д. С последним выражением «записать мелодический диктант» расскажу смешную историю. Одного молодого человека 8-го класса из солидной музыкальной школы я спрашиваю: что вы делаете на сольфеджио. Он бодро ответил: «Мы пишем мелодический диктант, интервальный диктант, гармонический диктант». Я переспрашиваю: «Значит, мелодии вы записываете?» Ответ: «Нет, мы пишем только мелодический диктант, интервальный диктант...». Вопрос был мною повторен еще несколько раз, но на него неизменно поступал тот же ответ.

Попробуем вернуться к начальной посылке – необходимости освоения информации, в нашем случае – художественной. Мы не можем ставить перед собой задачу освоить все, мы можем только дать метод – освоение взаимодействия элементов в системе, причем открытой системе, так как художественная система, в частности,

музыкальная, не имеет границ и постижение ее происходит постоянно, во всех возможных вариантах.

Сегодня, в эпоху, когда информация своим количеством и качеством «переходит» все допустимые границы и объемы, мы обязаны выработать метод ее освоения. Это – отбор информации и умение выстроить ее в систему, главным атрибутом которой должны быть *интонационность и реальная связь с художественной практикой*. Интонационность (интонационный прогноз) как основная одухотворяющая материя музыкального искусства должна сохраняться во всех формах учебного процесса, на всех этапах музыкального образования. Сольфеджио – базовый предмет музыкального образования. С него начинается вхождение в храм музыкального искусства. Здесь мы можем заложить фундамент современного мышления – системно организованного и эмоционально развитого. Только наличие эмоционального включения позволит освоить систему, т.е. почувствовать и ощутить художественный мир в его закономерном многообразии. И наоборот, только системный подход, понимание всего многообразия и его увязывания в единое целое формирует внутренний мир человека – его эмоционально-психологический тезаурус.

Обратимся к частному случаю – опыту систематизирования информации в средневековье. Фома Аквинский сформулировал 4 правила, необходимые для развития памяти. Вот они:

1. Вещи, необходимые запомнить, надо располагать в определенном порядке.
2. К процессу запоминания надо относиться эмоционально.
3. Процесс запоминания нужно сводить к необычным подобиям.
4. То, что требуется запомнить, нужно повторять про себя во время частых размышлений.

Самое любопытное в данном случае то, что средневековые философы дидактическую задачу рассматривали как искусство – искусство памяти. А сам метод основывается прежде всего на

системности и на привлечении эмоционального отклика на изучаемое. Каковы современные методы воспитания памяти вообще и музыкальной памяти, в частности? Средневековые философы свои утилитарные задачи – запоминание проповедей – рассматривали как искусство. Не имеем ли мы, занимаясь искусством, ситуацию наоборот, - превращение искусства в утилитарную задачу?

Организация учебного процесса на уроках сольфеджио: психологический аспект.

«Музыкальное образование – 2002» - так обозначено название конференции. В нем 3 составляющих: образование, которое сегодня становится первоочередной задачей, более частная сфера его получения – сфера музыки и, наконец, дата, заставляющая нас задуматься, какая же характеристика определяет ее в первую очередь. Начнем с последнего. Это – информация, которая не имеет никаких границ – ни количественных, ни качественных, ни пространственных, ни временных. Считается, что материя существует сегодня в трех формах – вещество, энергия и информация. И перед всем педагогическим корпусом, во всех областях, определяется первоочередная задача – как ввести своих подопечных в этот необъятный мир.

Какие основные тенденции мы имеем на сегодня? Прежде всего – увеличение количества изучаемого материала, растет количество предметов, растет непомерно нагрузка в первые годы обучения. Программы по музыкальным предметам в школах пестрят информацией обо всем, а в классах по специальности мы уже давно наблюдаем явное опережение технического развития над духовным, эмоциональным (например, исполнение 29-ой сонаты Бетховена в 9-ом классе). Но есть ли «свет в конце туннеля»? Не надеемся ли мы на то, что стоит добавить еще немного материала, еще включить ряд новых предметов и тогда все успеем освоить?

Остановлюсь на частном случае музыкального образования – предмете, именуемом сольфеджио. Пение по нотам – так когда-то расшифровывалось назначение этого предмета. Между прочим, при поступлении в Санкт-Петербургскую консерваторию все специалисты по этому предмету тестируются только «на слух». Пение давно уже никто не спрашивает. Почему?, А в общеобразовательных школах система Кабалевского тоже, между

прочим, изгнала собственно пение, заменив его рассказами о музыке. К сожалению, социальные исследования в области культуры и, в частности, музыки, у нас не ведутся или почти не ведутся. Иначе мы бы установили зависимость между количеством матерных слов, произносимых подростками и количеством песен, пропетых ими и усвоенных как духовное наследие своей культуры. Можно попробовать провести эксперимент среди своих учащихся на знание русских народных песен со словами. Интересно, споют ли? А если споют, то как?

Теперь откроем любой учебник сольфеджио, особенно для начального этапа обучения. Они пестрят указаниями: русская народная песня, белорусская, и т.д. Но больше ничего не сопровождает данную мелодию в учебнике. Нет текста, так как главная задача предмета сольфеджио – не пение песни, а воспроизведение трезвучий, интервалов, того или иного метра, ритма, тональности. Зачем слова? Эти мелодии часто не имеют даже названия. Из урока в урок ученик поет «до-ре-ми-фа-соль». А вдруг, по окончании музыкальной школы, он захочет получить удовольствие и спеть под настроение ту или иную песню? Но спеть он сможет лишь «до-ре-ми-фа-соль».

Я часто задавала себе вопрос: почему при чтении с листа, да и не только с листа, а даже в случае подготовленного задания, учащиеся умудряются выбрать одинаковый, некий усредненный темп при воспроизведении этих безымянных мелодий и ничего не выражающую интонацию? А что говорит в этом случае преподаватель? Спой номер такой-то. Мелодия-то не имеет своего лица. Еще один бич, постоянно сопровождающий мелодии для пения – они часто предлагаются в других тональностях. Попробуйте объяснить характер музыки, если Музыкальный момент Шуберта фа минор предложен в си миноре, тема вариаций 12-ой сонаты Бетховена – вместо ля бемоль мажора записана в фа мажоре; такая же участь постигла тему 2-ой части из 5-ой симфонии, тонкая

ностальгия несвершившегося в романсе Чайковского «Средь шумного бала», переданная автором в си миноре, в учебнике предстает в ре миноре, а пластика фа мажора в романсе Глинки «Я помню чудное мгновенье» должна каким-то образом проступить в ре мажоре. А как можно объяснить учащемуся, что Моцарт не использовал в опере «Свадьба Фигаро» для арий тональности фа диес мажор, что на самом деле оригинал звучит в фа мажоре? Но ведь по учебному плану необходимо изучить эту тональность? И тогда становится ясно, что учебная цель направлена на изучение элемента вне его связи с системой, тем более художественной. Творчество Моцарта, представленное в любом виде, привлекается для дидактических целей предмета, а не наоборот: например, та или иная тональность изучается для освоения эстетической ценности того или иного художественно явления.

Поясню, почему останавливаюсь на предмете сольфеджио, а не на каком-либо другом. Музыкальная литература в силу своей специфики – невольной описательности и так или иначе выраженной историчности – в меньшей степени оперирует элементами. Кроме того, преимущественно монологичная форма ведения урока вуалирует реально возникающие отношения преподавателя и ученика. Предмет гармония, также имеющий основную установку в распределении учебного материала по темам, не так явно отражает оторванность предмета от художественной реалии. Сольфеджио – уникальный предмет среди всего комплекса музыкально-теоретических дисциплин. Этот предмет должен быть посвящен изучению музыкального языка и сродни изучению иностранного языка в общеобразовательной школе. Но в одних случаях учащиеся научаются говорить, в других – нет. Но нельзя забывать о том, что музыкальный язык – художественный язык. На сольфеджио у преподавателя наибольшая возможность *живого* общения с учащимися, ведь он именно здесь учит постигать специфику музыкальной речи. Подчеркну, именно связной, упорядоченной,

осмысленной художественно, речи, а не отдельных элементов. А здесь как раз и кроется главная опасность этого предмета – распада на отдельные элементы, которые в этом случае теряют свою художественную осмысленность. Музыкальная речь – это *интонационный прогноз*. К сожалению, слово *интонация* затерлось в нашем преподавательском обиходе. Часто оно понимается как чистое или наоборот, фальшивое воспроизведение высотности. Используя выражение интонационный прогноз, я стремлюсь подчеркнуть движение как определяющую форму бытия музыкального искусства. Формирование навыков интонационного прогноза – основа освоения психологии музыки, психологии как содержания искусства.

Но эта задача не может быть решена в отрыве от психологизации собственно обучающего процесса, который в своей реализации часто пользуется совсем другими приемами. Вслушаемся в реальный смысл некоторых наших обиходных формулировок: «сочинить мелодическое построение», «построить и разрешить интервал», «построить аккорд сверху вниз», «расчленение музыкальной речи», «разложенная гармония», «записать мелодический диктант» и т.д. С последним выражением «записать мелодический диктант» расскажу смешную историю. Одного молодого человека 8-го класса из солидной музыкальной школы я спрашиваю: что вы делаете на сольфеджио. Он бодро ответил: «Мы пишем мелодический диктант, интервальный диктант, гармонический диктант». Я переспрашиваю: «Значит, мелодии вы записываете?» Ответ: «Нет, мы пишем только мелодический диктант, интервальный диктант...». Вопрос был мною повторен еще несколько раз, но на него неизменно поступал тот же ответ.

Попробуем вернуться к начальной посылке – необходимости освоения информации, в нашем случае – художественной. Мы не можем ставить перед собой задачу освоить все, мы можем только дать метод – освоение взаимодействия элементов в системе, причем открытой системе, так как художественная система, в частности,

музыкальная, не имеет границ и постижение ее происходит постоянно, во всех возможных вариантах.

Сегодня, в эпоху, когда информация своим количеством и качеством «переходит» все допустимые границы и объемы, мы обязаны выработать метод ее освоения. Это – отбор информации и умение выстроить ее в систему, главным атрибутом которой должны быть *интонационность и реальная связь с художественной практикой*. Интонационность (интонационный прогноз) как основная одухотворяющая материя музыкального искусства должна сохраняться во всех формах учебного процесса, на всех этапах музыкального образования. Сольфеджио – базовый предмет музыкального образования. С него начинается вхождение в храм музыкального искусства. Здесь мы можем заложить фундамент современного мышления – системно организованного и эмоционально развитого. Только наличие эмоционального включения позволит освоить систему, т.е. почувствовать и ощутить художественный мир в его закономерном многообразии. И наоборот, только системный подход, понимание всего многообразия и его увязывания в единое целое формирует внутренний мир человека – его эмоционально-психологический тезаурус.

Обратимся к частному случаю – опыту систематизирования информации в средневековье. Фома Аквинский сформулировал 4 правила, необходимые для развития памяти. Вот они:

1. Вещи, необходимые запомнить, надо располагать в определенном порядке.
2. К процессу запоминания надо относиться эмоционально.
3. Процесс запоминания нужно сводить к необычным подобиям.
4. То, что требуется запомнить, нужно повторять про себя во время частых размышлений.

Самое любопытное в данном случае то, что средневековые философы дидактическую задачу рассматривали как искусство – искусство памяти. А сам метод основывается прежде всего на

системности и на привлечении эмоционального отклика на изучаемое. Каковы современные методы воспитания памяти вообще и музыкальной памяти, в частности? Средневековые философы свои утилитарные задачи – запоминание проповедей – рассматривали как искусство. Не имеем ли мы, занимаясь искусством, ситуацию наоборот, - превращение искусства в утилитарную задачу?

**Новое о старом:
гармония на уроках сольфеджио в музыкальной школе**

- Сыграй доминантсептаккорд от звука соль.
Ученик сыграл.
- Какой тональности он принадлежит?
- Так он же от звука!

Из подслушанного диалога преподавателя с учеником

Вот уже сколько десятков лет в нашей стране сохраняется традиция – с первого по седьмой класс на уроках сольфеджио изучаются основы классической музыки. На следующем этапе обучения музыке – в училище – происходит практически то же самое. Но можно ли утверждать, что одиннадцать (!) лет общения с учебной дисциплиной сольфеджио приводят к положительным результатам, а именно, - учащиеся чисто поют выученные номера, поют с листа, слышат все изученные за этот период классические элементы, пишут одноголосные и двухголосные диктанты (мы оставляем пока без критической оценки сложившиеся формы работы на сольфеджио и, тем более, конечные цели этой учебной дисциплины)? К сожалению, приходится констатировать обратное: чем больше усугубляется теоретическая платформа предмета, призванного воспитывать и развивать музыкальный слух, особенно в начальных классах музыкальной школы, тем скромнее выглядят результаты выпускного экзамена в данном случае. Вопрос, связанный с эмоциональным отношением к сольфеджио, с формированием искренней заинтересованности в музыке за счет часов, проведенных на уроках сольфеджио, лучше опустить.

А ведь на дворе уже XXI век! И от классической эпохи нас отделяет, можно сказать, период в три столетия. Неужели за это время не сложилась методика, необходимая для скорейшего и

успешного освоения основ классической системы? Скорейшего потому, что надо бы еще успеть познакомиться (хоть чуть-чуть) с какими-то элементами музыкальной речи, свойственной веку предыдущему – веку двадцатому!

В ответ можно услышать возражения преподавателей: «Какие новации XX века? Нам бы азы классики освоить». Но ведь играют дети на специальности что-то из музыки XX века, например, пьесы Бартока, Прокофьева, Слонимского, Металлиди. Значит, и в сольфеджио должны найти отражение хотя бы некоторые новации предыдущего столетия. Если учесть, что у пианистов и струнников в вузе отсутствует предмет под названием сольфеджио, а при поступлении в консерваторию ими показываются знания лишь классических элементов, то стоит признать, что слуховая работа по освоению особенностей музыкального языка XX века учебными планами в настоящий момент не предусматривается.

Современный учащийся, между прочим, не только играет на уроках по специальности что-нибудь из Бартока, Сигмейстера, Прокофьева и еще из кого-нибудь нашей современности, но и звонит по мобильному телефону, с шести лет уже активно играет в компьютерные игры, на каникулах ездит в Египет, Финляндию или Швейцарию. А в нотных тетрадках по сольфеджио у выпускника музыкальной школы можно найти следующие задания: построить доминантсептаккорд от звука си бемоль вниз, разрешить тритон всеми доступными средствами, определить на слух тонические, доминантовые, а иногда и субдоминантовые аккорды, находящиеся в гордой изоляции, сами по себе, т. е., принадлежащие разным тональностям и, конечно же, без привязки к какому-либо музыкальному тексту. Со стороны преподавателя неподдельное негодование может вызвать, например, незнание учащимся ключевых знаков фа диез минора. В то же время стандартные приемные требования по сольфеджио при поступлении в музыкальное училище, несмотря на многочисленность тестов, входящих в данный

экзамен, не включают ни одного задания, выявляющего музыкальную отзывчивость абитуриента, а также его практические навыки в области музыки.

Критическое состояние современного музыкального образования за последние годы все больше становится предметом научных дискуссий, научно-методических конференций¹. Наболевшие проблемы музыкального образования получили своеобразную концентрацию в весьма симптоматичном по своему названию сборнике статей «Как преподавать сольфеджио в XXI веке», вышедшем в 2006 году. Редактор-составитель этого сборника М. Карасева отмечает, что «вопрос о *выживаемости* музыкально-теоретических дисциплин (и сольфеджио в их числе) на любом уровне отечественного образования стоит сегодня как никогда остро»². Е. Дерунец указывает на причину кризисного положения дел в учебном процессе: «Оторванность музыкально-теоретических дисциплин от непосредственных нужд исполнительской практики приводит к тому, что полученные учащимися знания оказываются непрочными, и значительная их часть вскоре исчезает из памяти»³. Е. Лернер приходит к выводу о необходимости использования радикальных мер: «проект новой программы по теоретическим предметам можно разработать лишь при одном условии – пересмотра

1 В декабре 2008 года состоялась уже Седьмая, ставшая уже традиционной, Международная научно-практическая конференция «Современное музыкальное образование», которую организуют два ведущих вуза Санкт-Петербурга – Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена и Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова

2 Карасева М. Сольфеджио-XXI: между мечтой и прагматикой / Как преподавать сольфеджио в XXI веке. М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2006. С. 3.

3 Дерунец Е. Из опыта работы со студентами-духовиками / Как преподавать сольфеджио в XXI веке... С. 42.

концепции всей системы музыкального образования»⁴

Фиксируя свое внимание на формировании основ музыкального мышления в русле предмета сольфеджио, В. Середа практически указывает направление, по которому следует искать пути «пересмотра концепции» данной учебной дисциплины⁵. Автор статьи выстраивает свою методику преподавания сольфеджио на основе целостности и системности музыкального языка. Избранная методическая позиция обуславливает резко негативное отношение В. Середы к распространенной форме ведения уроков сольфеджио, где элементы музыкального языка процветают в максимальной изолированности друг от друга: «Ученики изучают на уроках сольфеджио не мелодику, гармонию, лад и фактуру, а звуки, интервалы, аккорды и гаммы, оторванные от живого и всегда изменчивого контекста, в котором они существуют в муз. произведениях <...> Музыкальный слух проявляется не в умении различать высоту звуков и узнавать разные по окраске изолированные созвучия, а в способности человека воспринимать и оценивать смысловые отношения элементов муз. языка. Его основой является интонация – сопряжение звуков, созвучий, голосов музыкальной ткани, а также любых временных ее единиц – долей такта, мотивов и фраз»⁶

В поисках новых методических установок, созвучных нашему времени, стоит предварительно задуматься: а почему, собственно говоря, предмет сольфеджио попал в рубрику теоретических

4 Лернер Е. Сольфеджио, которое мы можем потерять / Как преподавать сольфеджио в XXI веке... С. 23

5 Середа В. Формирование основ музыкального мышления. Освоение мелодики, гармонии и фактуры на занятиях в ДМШ / Как преподавать сольфеджио в XXI веке... С. 118 – 133.

6 Середа В. Формирование основ музыкального мышления ... С. 120.

дисциплин. Как-то в частной беседе хоровой дирижер В. Чернушенко возмутился на этот счет: «как можно сольфеджио называть теоретическим предметом, это – самая практическая дисциплина!». К этому стоит добавить, что такие предметы как гармония, полифония, анализ следует считать дисциплинами, имеющими самый что ни на есть прикладной характер. А вот история музыка – это и есть теория, содержание которой заключается в осмыслении логики хода исторических событий. В этом свете неплохо было бы каждому преподавателю, ведущему ту или иную «теоретическую» дисциплину, ответить на вопрос – каким комплексом практических навыков, необходимых для исполнения или слушания музыки, обладает его ученик, заканчивая обучение по данной дисциплине. При этом необходимо помнить, что практическим навыком, связанным со сферой музыки, следует считать лишь тот, который одухотворен живой заинтересованностью того, кто его показывает. Можно ли рассматривать так называемое «пение с листа» или даже просто пение заранее выученной мелодии полученным практическим навыком, если оно всегда (!) воспроизводится во всех группах сольфеджио одинаково монотонным голосом, одинаково в некоем усредненном темпе, не имеющем отношения к данной мелодии, с ошибками в интонационном прочтении, так как ее жанровая характеристика остается нераскрытой из-за неверного понимания метрической системы и, наконец, никогда не выступающее как аналог пения мелодии на том или ином инструменте и, более того, не олицетворяющее пение так таковое, как вид музыкальной деятельности?

Так как же быть с той музыкой, которая только что была сочинена (каких-нибудь 50 – 100 лет назад!)? Попадет ли она когда-нибудь в программу сольфеджио музыкальной школы или же школьник еще долго будет обречен изучать только приемы классической тональности? Между прочим, есть еще много замечательных

художественных явлений в доклассическом периоде, в разных национальных культурах. Или же наша основная задача искать новые методические пути реанимации сольфеджио, оставаясь в рамках той системы, в которой на одном дыхании требуется сыграть «соль – си – ре – фа – ми – до – до – до»?

Парадокс сегодняшнего положения дел заключается в том, что если мы будем подходить к программе сольфеджио в музыкальной школе с хронологических позиций – сначала классика, а затем ... - мы никогда не догоним собственную тень, так как изучение любого стиля, любой эпохи не имеет границ. Более того, боязнь и непонимание эволюции музыкального языка сегодня становятся показателем непонимания и собственно классической системы. Основные изменения в музыке XX века, например, иное взаимодействие мелодии с гармонией, организация тональности требуют иного отношения и к классической системе: чего стоят теоретические установки на определение тональности по последнему звуку, или же определение тональности по ключевым знакам, наконец, определение тоники в виде только первой ступени звукоряда. Все это - анахронизм сродни определению старика Хоттабыча по поводу местонахождения Земли, которая покоится на трех китах⁷.

Новую методику преподавания сольфеджио в музыкальной школе, даже на самом начальном этапе обучения, необходимо выстраивать с учетом глубокого понимания важнейших системообразующих для каждого исторического периода, которые коренятся в различных принципах взаимодействия гармонии и мелодии, шире, - в различных отношениях вертикали и горизонтали. Классическая система – это

⁷ М. Карасева дает меткую характеристику нынешнему положению дел, определяя сольфеджио в школе как «догармонический» этап, а в училище-вузе как «пригармонический» (М. Карасева. Русское сольфеджио эпохи постмодерна, или постмодерн в зеркале методики / SATOR TENET OPERA ROTAS. Юрий Николаевич Холопов и его научная школа. М., 2003. С. 334.

мажоро-минорная тональность, существо которой заключается в ее гармоническом бытии. Гармония порождает все: мелодику, ритмику, метрику, фактуру, синтаксис, аппликатуру, динамику, инструментовку. И наоборот: доклассическая, а также постклассическая системы устанавливают иные отношения субординации: гармония подчиняется горизонтали, гармония становится непредсказуемой. Свободой реализации наделяются практически все компоненты музыкального языка. В то же время целостность музыкальной организации достигается иными условиями: в каждом отдельном случае надо искать то, что объединяет компоненты музыкального языка в художественное целое. И здесь возникает море различных ситуаций – от ритмического и гармонического оstinato до интонационного подобия на основе имитаций, вариантности, повторности и т.д.

Если учащимся в музыкальной школе предлагается в качестве диктанта записать мелодию, рожденную мажоро-минорной гармонической функциональностью, то почему не знакомить учащихся с этой мелодией вместе с присущей ей этой гармонической функциональностью? Можно поступить и наоборот: сначала познакомить учащихся с гармонической сеткой данной мелодии, а потом уже с самой мелодией, испытывая при этом радость встречи с очередной вариацией на тему «тоника – доминанта». В соответствии с гармонической основой мелодии можно (и нужно!) предложить сочинить двухголосную гармоническую педаль для соответствующего вокального состава, или же выписать гармоническое трехголосие (традиционные три голоса, но без баса, которые преподавателям известны из курса классической гармонии) также для последующего вокального озвучивания. Не аккорды сами по себе, в абстрактной последовательности, а аккорды, олицетворяющие суть тональной классической системы.

Работа над мелодией в тесном контакте с гармонией в конечном итоге может привести к художественной форме, включающей

сольное пение со словами исходной мелодии (или игру ее на инструменте, если она инструментальная по своей природе), гармонический аккомпанемент, имеющий вид четырехзвучных аккордов в простом ритмо-фактурном варианте (левая рука играет бас, а правая – остальные три звука), вокальную двух- или трехголосную педаль, контрапунктирующую мелодию, сочиненную на основе все той же гармонии. Тогда, быть может, в сознании учащегося, наконец, сложится представление о том, что нет в мелодии аккорда (вспомним выражения «мелодия движется по звукам доминантсептаккорда» или «мелодия включает тонический квартсептаккорд» и т. д.), а есть мелодия, выросшая на основе того или иного аккорда и потому и на уменьшенную квинту на VII ступени и на малую септиму на V ступени в сопровождении можно сыграть доминантсептаккорд⁸. Тогда, быть может, сложится в сознании учащегося, что тоника в классической системе это не одна единственная первая ступень, а аккорд, включающий I, III, V ступени в любой комбинации, в любом регистре, с любым количеством дублирования данных ступеней. И интервалы не существуют сами по себе, а являются носителями ладовой функции того или иного классического аккорда. Тогда, наконец, появится возможность развивать музыкальный слух на основе *гармонического интонационного прогноза*, т. е. находить границы протяженности одной гармонии в той или иной мелодии и реагировать на развертывание мелодии (или любого линейного элемента фактуры) как на переход от одной *гармонической интонации* к следующей. Тогда, быть может, сложится, наконец, междисциплинарная связь сольфеджио со специальностью, при которой полученные на сольфеджио навыки *гармонического интонирования* будут

⁸ А ведь в учебниках сольфеджио можно встретить сначала самостоятельный параграф, посвященный движению по звукам доминантсептаккорда, а позже, где-нибудь через два-три параграфа рассматривается ситуация, связанная с воспроизведением малой септимы на V ступени.

способствовать воспитанию грамотного музыканта.

Если мы научимся формировать методику преподавания сольфеджио на основе системности, то сможем грамотно противопоставить классическую систему мажоро-минора системам доклассической и современной музыки, где царит обратная ситуация – свобода гармонического выбора при любой мелодии. Вот здесь-то и можно заниматься творчеством! Уже есть пособия для музыкальных занятий в детском саду, в которых предлагается играть по различным рисункам (эти рисунки – прямое отражение модели современных партитур, например, Кейджа). Один из мощнейших источников удобных форм освоения закономерностей современной музыки – это звукорядная идентичность мелодии и гармонии, где аккордика рождается как результативный элемент мелодии, не связанный ни количеством тонов ни обязательным терцовым строением. Представьте на минуту, какая грандиозная симфония может быть сочинена на текст « Динь-дон, динь-дон, загорелся кошкін дом ...», мелодия которого включает любую последовательность двух соседних черных клавиш, а на фортепиано одновременно с мелодией во всех семи регистрах воспроизводится эта секунда гармонически, т. е., аккордом! Сопровождение можно реализовать как колокольный звон – с чередованием высоких и низких регистров⁹.

Дальнейшее «вторжение» в область современной музыки методически удобно осуществлять по следующим направлениям. Одно из них базируется на сравнении знакомого и видоизменения этого знакомого. Можно предложить в сравнении терцовые аккорды и аккорды с заменным тоном, диатонические и те же, но

⁹ Автором данной статьи ранее уже рассматривались возможные пути включения новаций музыки XX века в учебный курс сольфеджио на начальном этапе обучения: Гусева А. В. Поиски новых путей: начало творчества / Методологические проблемы современного музыкального образования. Материалы межвузовского научно-практического семинара 21 марта 2008 года. РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2008. С. 67 – 79.

альтерированные аккорды, вариантность звукорядов в мелодиях со сходным движением и т. д. Другое направление – это одновременное соотношение знакомого и незнакомого (знакомый мелодический оборот, но незнакомая гармоническая «одежка» или наоборот), что позволяет в самой активной форме привлечь внимание как к полюсу *знакомого*, так и к полюсу *незнакомого*.

Считается, что экономический кризис, который переживается сейчас во многих странах мира, необходим для активизации поиска новой формы процветания общества. По-видимому, в сфере музыкального образования происходят сходные процессы и грамотная оценка старых методов работы поможет обусловить стремление к поиску новых методов, которые жизненно необходимы нашим детям для их успешного духовного существования.

Опубликовано в сб. Современное музыкальное образование 2007-2008. Материалы международной научно-практической конференции. Научный редактор И.Горбунова. СПб, 2008

Поиски новых путей: начало творчества

Душе настало пробужденье...

А. Пушкин

О роли творческого начала в учебном процессе, тем более в музыкальном, уже известно всем. Все его признают и, так или иначе, рассматривают его как неотъемлемую часть обучения. Существует множество пособий, направленных на развитие творческих способностей. В музыке – это прежде всего область объединения мелодии и гармонии (всевозможные пособия по подбору аккомпанемента). На уроках сольфеджио достаточно часто сочиняют мелодии, особенно в начальных классах, а позже – обычно осваивают различные ритмо-фактурные формулы в аккомпанементе. Еще следует выделить такую форму творчества как сочинение на предложенный стихотворный текст, которое может получить законченный вид при письменном оформлении.

На первый взгляд – все обстоит очень хорошо: дети сочиняют, следовательно, творчески развиваются. Однако, если взглянуть на эту область учебного процесса более внимательно, то возникает множество вопросов. Всегда ли сочинение можно назвать действительно сочинением, т. е., творческим актом, всегда ли достигается желанная для педагога цель - активизация творческого состояния у ребенка, всегда ли полученный результат будет носить положительный, по отношению к музыкальному воспитанию, характер?

Обратимся к весьма симптоматичной ситуации, которую можно рассматривать как своего рода психологический тест. Для сочинения мелодии автором статьи многократно предлагалась стихотворная фраза «Весело солнышко светит к нам в окно». Результат – примерно один и тот же: восьмая – две шестнадцатые (весело), повтор этой ритмической фигуры (солнышко), затем пробег шестнадцатыми с

остановкой на четверти (светит к нам в окно). Звуковысотность в этом случае выстраивается от V ступени вниз к I (в начальной фазе этого «сочинения» иногда возникают незначительные варианты). Можно ли такой результат назвать творчеством, если в ответ мы получаем одну и ту же формулу? Может быть, это – тот самый стандарт, к которому мы старательно приучаем детей, воспитывая их на основе типовых проявлений мажоро-минорной системы? На одном из конкурсов по сочинению, проводимому среди учеников второго класса музыкальной школы, один (!) мальчик умудрился закончить эту фразу на V ступени. Но компетентная комиссия признала этот вариант неестественным и антихудожественным, сопровождая свое решение очень низким оценочным баллом.

Не будем сейчас обсуждать поэтическую сущность предложенного текста, лучше попробуем остановиться на другом: на его конструкции. Данный текст представляет собой только первую строчку предполагаемого стихотворения, которая в соответствии с музыкальными законами имеет право быть оформленной как вопрос, например, с остановкой на V ступени. Тогда при появлении второй строчки с ответной рифмой в мелодии действительно могла бы появиться замыкающая первая ступень. Теперь остается оценить психологический и профессиональный ущерб, наносимый педагогикой как в случае положительной реакции на воспроизведенный стандарт, так и в случае негативной реакции на проявление самостоятельности музыкального мышления.

Обратимся к другому примеру - игре песен с аккомпанементом. Сегодня существуют многочисленные сборники детских песен, например, песен из мультфильмов. Есть даже такая серия – песни в самом легком переложении для фортепиано. Открывая ноты, приходится задуматься: может ли ребенок сыграть хоть одну из песен в предложенном варианте и хорошо ли звучит на фортепиано этот облегченный вариант? Партию левой руки, основанной на бесконечных прыжках от баса к аккордовой фигуре, придется учить

очень долго. Более того, с каждой новой песней придется учить все заново, так как этот облегченный вариант аккомпанемента не имеет унификации и тиражированию не подлежит.

Для аккомпанемента на уроках сольфеджио получило распространение использование аккордов в тесном расположении, обычно исполняемых левой рукой. Однако такая форма использования аккордов очень часто приводит к нарушению естественного регистрового баланса между тяжелым низом в сопровождении и пустым верхом, предназначенном для воспроизведения мелодии правой рукой. Кроме того, нередко образуется нежелательное параллельное октавное движение VII ступени в I при переходе доминанты в тонику (имеется в виду совпадение интонационного движения мелодии и нижнего голоса аккорда). Но зачем навязывать учащемуся форму аккомпанемента, отличающуюся плохим голосоведением, нарушением акустического звучания аккордики в низком регистре? Не увлечены ли мы в этот момент чисто дидактической идеей – надо найти тонику и доминанту к данной мелодии и совсем не важно как все это звучит вместе? Не вступает ли это дидактическое звучание в конфликт с тем звуковым балансом, который предлагает настоящая художественная практика?

В какой же форме надо играть аккомпанемент учащемуся музыкальной школы на уроках сольфеджио? Где критерий хорошего – совместного - звучания мелодии и сопровождения, если мы его не находим даже в печатной продукции? В поисках ответа следует исходить из того, что форма реализации дидактического музыкального процесса может быть оценена положительно, если она будет отвечать всем критериям художественного целого, без скидки на пресловутую дидактичность. Пища может быть весьма незатейливой, но вполне съедобной. Одежда на человеке может быть самой скромной, но отвечающей всем законам красоты и физического совершенства.

Остановимся на такой форме творчества как сочинение песни на

предложенный текст, получившая весьма большое распространение в учебной практике. Сразу стоит оговориться, что термин *песня* в этих случаях выступает не как определитель жанра песни так такового, а скорее как обозначение чего-то, что поется под аккомпанемент. Обычно по указанию преподавателя требуется сочинять в жанрах польки, вальса, марша. Действительно, многие мелодии, которые поются со словами, носят танцевальный характер, например, «У меня ль во садочке» или «Ах, вы, сени», «Калинка-малинка» или чешская песенка «Аннушка», но можно ли обнаружить в них польку, вальс или марш? Приложимы ли черты указанных танцев к тем текстам, которые адресуются ученикам для сочинения? Между прочим, обратим внимание на то, что термин «песня» в заданиях на сочинение и вовсе может не фигурировать. Формулировка задания часто бывает такой: сочинение с использованием таких-то тональностей, таких-то ритмов, таких-то размеров, таких-то аккордов. Песня песней не называется. А ведь песни бывают лирические, танцевальные, шуточные и. т. д.!

Такое решение поставленной задачи заключает в себе, как в капле воды, основные недочеты сложившейся сегодня практики обучения сольфеджио. Не развитие тех или иных навыков для общения с художественным текстом и, тем более, для творческого созидания художественной среды, а наоборот, художественный текст, его творческая среда низводятся до дидактических установок.

Есть замечательное стихотворение М. Лермонтова «Горные вершины» (вольный перевод «Uber allen Gipfeln ist Ruh» И. Гете). Этот текст в XIX веке привлекал многих русских композиторов. Особенно хорошо известен романс Варламова. Но что любопытно: каждый из композиторов, обратившихся к этому стихотворению, находил свою, индивидуально очерченную звуковысотную канву, но при этом никто не нарушал ритмику стиха! Удивительная пластика, найденная Лермонтовым, выявляет поистине музыкальный характер, который во всех вокальных сочинениях получил воплощение в

ровных восьмых при двухдольной метрической сетке. Стоит ли детям предлагать этот текст с непременным условием реализовать его с ритмом «четверть с точкой и восьмая», в трехчетвертном размере, в жанре польки, вальса, марша?

Требуется особого внимания еще один аспект, который почему-то традиционно выпадает из педагогического арсенала изучаемых средств. Это – семантика тональности. Пожалуй, можно объяснить это тем, что в нашей системе очень большое внимание уделяется ладовому (а не тональному) воспитанию, при котором есть мажор и минор, как мальчики и девочки. Но ведь у всех мальчиков и девочек свой характер! И у всех тональностей есть свое лицо, свои выразительные возможности. Почему надо предлагать сочинить что-то на стихи Есенина, но только в до миноре? Почему надо что-либо сочинить, но только в тональностях до четырех знаков? Потому что в этот момент на сольфеджио проходит до минор? Потому что на данный период дети знают тональности только до четырех знаков? Действительно ли предложенный для сочинения стихотворный текст соответствует драматической тональности до минор? Неужели совсем все равно – звучит мелодия в до миноре или си миноре?

Отсутствие необходимой вслушиваемости в характер тональности симптоматически отражает главную слабость учебного процесса – его оторванность от художественной практики. В учебниках сольфеджио мы можем наткнуться на знаменитый фа минорный музыкальный момент Шуберта, но изложенный... в си миноре, а вокальную тему финала девятой симфонии Бетховена, предложенную для пения, можем обнаружить ... в фа мажоре. Так ли все это безобидно для музыкального воспитания?

На одной из встреч с педагогами-теоретиками был поднят этот вопрос. В ответ было сказано, что во всем «виноват» абсолютный слух и «Лунную» сонату Бетховена можно спокойно сыграть в ре миноре. Трудно согласиться с таким утверждением. Вся мировая практика показывает, что композиторы очень чутко относились и

относятся к выбору тональности как индивидуальному спектру со свойственным только ему психологическим содержанием. Б. Асафьев писал: смена тональностей – это смена тембров¹. А фольклористы неоднократно утверждают, что исполнение народными певцами той или иной песни всегда происходит в конкретной тональности (они могут не знать, какой именно), так как исполнение данной песни в другой тональности, т. е., в новом тембре воспринимается ими уже как что-то другое, как другая песня. Важен не дидактический акцент на том, что появилась благодаря модуляции тональность V ступени, а наоборот, модуляция появилась для того, чтобы ввести необходимую для развития новую тембровую краску – новую тональность. Разве дети равнодушны к цвету своей одежды? Разве не учитываются цвет игрушек, цветовая гамма картинок в книжках, адресованных детям?

Учебная практика показывает, что даже самые юные учащиеся очень охотно откликаются на всевозможные нюансы, детали, обозначенные педагогом в процессе занятий². Наоборот, воспитание по системе «весело – грустно, быстро – медленно, громко – тихо» – это грубый стандарт, который как раз и отвращает детей от занятий музыкой, потому что такой подход не дает возможности установить тонкий, доверительный контакт – как с музыкой, так и с педагогом, предлагающим такую форму реализации музыкального творчества.

1 Исследование Б. Асафьева «Музыкальная форма как процесс» практически все – от начала до конца – пронизано идеей напряженного и пытливого вслушивания в индивидуальный интонационный процесс. Приведем только одно из многочисленных высказываний на эту тему – о необходимости «интонационно-тембрового слышания» (Б. Асафьев. Музыкальная форма как процесс. Л., 1971. С. 224).

2 Мельчайшие детали, возникающие в учебном процессе, только на первый взгляд могут показаться мелкими дополнительными штрихами к основной работе. На самом деле они-то и составляют ту главную канву, благодаря которой воспитывается естественная музыкальная реакция, музыкальный слух.

Не останавливаясь более на тех или иных казусах сложившейся в рамках предмета сольфеджио практики сочинения, которая традиционно олицетворяет в нашем представлении развитие творческих способностей, перейдем к последнему вопросу – когда же начинается это творчество? Однако ответ на этот вопрос можно дать, если мы еще раз спросим себя, а все-таки, что же такое творчество.

По сути – творчество существует везде, по крайней мере, должно существовать. Ребенок играет – один или с кем-то и в этот момент он творит: творит себя, так как каждый последующий миг уже не похож на предыдущий, творит среду, в которой существует он сам и в которую он вовлекает своих партнеров по игре. Занятия музыкой – практической и одухотворенной - (а занятия сольфеджио, прежде всего, таковыми и должны являться, а совсем не занятиями по изучению теории музыки) также должны представлять собой игру, но не игру, с которой ребенок сталкивается в повседневной жизни, а музыкальную игру, т. е., музыкальное творчество. Творчеством может быть пронизано все: любое упражнение, любое пение любой песни, исполнение на рояле, пение и игра на рояле, пение и движение и т. д. Каждый урок может и должен быть творчеством, созидającym нечто неповторимое и, тем самым, привлекательное. Об этом пишет Ю. Бьлркволл – норвежский писатель, с удивительной чуткостью и заинтересованностью относящийся к детскому миру – в своей книге, которую он так и назвал: «С музой в душе. Ребенок и песня, игра и обучение на всех этапах жизни»³.

На соотношении понятий *музыка* и *игра*, на значении этих терминов необходимо остановиться. Выяснив их истинное содержание, мы сможем правильнее выбрать центральную линию поведения на уроках сольфеджио, отчетливее будем представлять предназначение творчества в учебном процессе, в конечном итоге

3 Юн-Руан Бьлркволл. С музой в душе. Ребенок и песня, игра и обучение на всех этапах жизни. Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», 2001

отдадим себе отчет в том, какую роль, какое место могут и должны занимать устные формы работы. Для этого обратимся к материалам книги Ю. Бьлркволла.

Автор приводит высказывание Рене Дюбуа о соотношении творчества и болезни: «Здоровье человека есть нечто гораздо большее, чем состояние, при котором организм физически правильно соотносится с окружающими физико-химическими условиями... *Здоровье означает, что личность в состоянии выразить себя творчески* [выделено нами – А. Г.]⁴. Бьлркволл далее комментирует: «...сознание и подсознание в большей степени отваживаются терпеть друг друга, переживая оплодотворяющее взаимодействие, при котором разум становится более цельным. В той мере, в какой человеку удастся сохранить эти связи живыми и сильными, обретает он и возможности для развития творческой интегрированной личности. Речь идет о едином здоровье разума и тела. Возможность играть, творческое начало игры и ее образную фантазию следует беречь и укреплять. *Песня, как мелодичная игра, служит важным лигирующим компонентом в этом музовом пролете моста между внутренним и внешним миром человека* [выделено нами – А. Г.]. <...> Если ослабевает контакт между внутренним и внешним миром ... человек пребывает в некоем состоянии смирения и подчинения окружению и его требованиям. В этом и заключается ... основное различие между здоровьем и болезнью, жизнью и смертью»⁵.

Автор книги обращает особое внимание на то, что понятие *игра* во многих языках объединяет две формы бытия: это - игра на музыкальном инструменте и игра во что-либо: «Игра должна вмещать важные элементы движения и звука в их одновременности <...> именно этот аппарат чувствования используют и развивают

4 Юн-Руан Бьлркволл. С музой в душе. Ребенок и песня, игра и обучение на всех этапах жизни. Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», 2001 С.60

5 Ibid, С.61

дети между двумя полюсами – фантазией и реальностью»⁶. Важным является и следующее наблюдение: «...спонтанные музыкальные проявления, характерные для детской культуры, значительно более соответствуют понятию игра, чем соответствует ему ... определенное взрослыми традиционное понятие «музыка»⁷. И далее: «Пение и прыгание помогают друг другу, создают сбалансированное единство»⁸. Небезынтересен и тот факт, что взрослое понятие музыки, направленное в сторону эстетизации, специализации и профессионализации в европейской культуре постепенно формировалось еще со времен античности. Однако такое понимание музыки чуждо детской культуре, которая по отношению к взрослой культуре значительно слабее и ранимее⁹.

На более глубинном уровне противоречие между двумя культурами – детской и взрослой – выступает как соотношение письменной и устной культур, «буквенности» культуры взрослых и «устности» культуры детей: «Написанное слово находится с внешней стороны чувственных ощущений и представляет собой символическую абстракцию. При этом понятийный ряд неизбежно склоняется в сторону систематического членения и специализирования. Напротив, устная культура раскрывается в звуке, проникающем непосредственно в тело и душу»¹⁰.

В поисках аналога детской культуре Ю. Бьлркволл обращается к африканским обществам, в которых музыка существует как устная культура, ответствующая детской культуре. Исходной позицией устной музыкальной традиции является целостное представление *музыки – танца – человека – мира* в их экологическом единстве: «... человек находится в процессе чувствования, во время которого он

одновременно видит и слышит, звук заставляет тело вибрировать в танце»¹¹. Не стоит ли серьезно задуматься над справедливостью замечания о том, что «...африканец не воспринимает музыку как объект, подвергаемой анализу, анатомированию и систематизированию. Именно такой подход к музыке, с точки зрения африканской философии, и есть самое страшное в западном отношении к музыке...»¹²? У африканцев слово *muziki* обозначает европейское отношение к предмету. Но есть другое понятие – *исконное* - *нгома* (язык банту), которое одновременно обозначает барабан, танец и праздник¹³. Если для африканской культуры справедливо выражение *salto ergo sum* (танцую, следовательно, существую), то для детской культуры за основу необходимо взять выражение *canto ergo sum*¹⁴.

Сегодня так или иначе в музыкальной педагогике все настойчивее звучит тема: «Как включить в учебный процесс достижения XX века». Пожалуй, эта тема в первую очередь волнует тех, кто преподает музыку в условиях группы, т. е., преподавателей сольфеджио, гармонии, музыкальной литературы. Семилетнее обучение (а теперь – все 9 лет) в музыкальной школе, а затем 4 года в среднем звене целиком посвящаются постижению классической системы. В каком-то виде языковые новации музыки XX века, входят в программы вузов, но ведь не все поступают в вузы! Если даже в рамках предмета «музыкальная литература» на уровне училища и изучается творчество Прокофьева или Стравинского, то совсем не

11 Ibid. С.65

12 Ibid. С.68

13 Ibid. С.69

14 Бьлркволл пишет: «Отныне я буду пользоваться в моей книге термином «НГОМА» для обозначения музовой игровой формы детской культуры; я воспользуюсь им ради простоты и точности, а также чтобы подчеркнуть музовое единство устных народных культур всего мира. Мне не подобрать лучшего слова, ибо мы, взрослые музыковеды, эксперты, педагоги и исследователи, никогда не ощущали насущной потребности в подобном термине» (Там же... С. 71)

6 Ibid. С.63

7 Ibid. С.63

8 Ibid. С.64

9 Ibid. С.64

10 Ibid. С.65

значит, что их поиски нового в области музыкального языка получают адекватное раскрытие на так называемых теоретических предметах. А обсуждался когда-нибудь репертуар из музыки, сочиненной за последние сто лет, который сложился в рамках специальности? Была ли попытка понять принципы отбора тех или иных произведений. И, наконец, задумываются ли педагоги-специалисты над тем, каким образом происходит освоение учащимся языковых средств нового музыкального искусства. Не вдаваясь в подробности, можно констатировать, что основной подход к изучению тех или иных современных музыкальных достижений – чисто количественный.

Но на самом деле «страдает» не только XX век. Разве музыка предыдущих эпох, других стран, национальностей получает достойное место в педагогической практике? Более того, то, что составляет особенное у Баха, Гайдна, Моцарта, Бетховена, Шопена, Шумана, Чайковского, Рахманинова и других композиторов, также не вписывается в стандартную систему обучения.

Пока будет сохраняться остаточный принцип (как в нашей политике по отношению к культуре), мы никогда не успеем все «пройти», никогда не подойдем к освоению современности в учебном процессе¹⁵. Напомним, что Бах предлагал своим ученикам музыку глубоко современную. Маленькие прелюдии и фуги, инвенции, пьесы из Тетради Анны Магдалины Бах соответствуют основному стилю композитора. Р. Шуман, а затем П. Чайковский

15 О том, что структуру предмета сольфеджио надо коренным образом изменять, так как современная музыка плохо вписывается в учебный процесс, пишет М. Карасева (М. Карасева. Русское сольфеджио эпохи постмодерна, или постмодерн в зеркале методики // SATOR TENET OPERA ROTAS. Юрий Николаевич Холопов и его научная школа. М., 2003. С. 333 – 339).. В этой статье автор указывает и на причины, мешающие успешному освоению современности, так как в существующей отечественной практике сохраняется деление сольфеджио "на «догармонический» (школа) и «пригармонический» этапы (училище – вуз), а также на «классический» и «новоинтонационный» этапы" (Там же ... С. 334).

адресовали детям свои сочинения, в которых также нет языковых барьеров между системами выражения взрослой и детской культуры. Языковые средства их детской музыки выступают как отражение основных художественных новаций романтической эпохи. Фортепианные пьесы С. Прокофьева (прежде всего, «Детская музыка») продолжают эту линию. Лучшие пьесы для детей С. Слонимского, А. Шнитке, В. Гаврилина тесно связаны с миром музыки XX века. Где же связь с современностью на уроках сольфеджио? Почему никак не оторваться от классической системы, заостренней уже на первоначальном этапе обучения музыке?

И. Стравинский в своей книге «Хроника моей жизни», останавливаясь на проблеме исполнительства, отмечает, что «... невозможно полностью охватить искусство эпохи предшествующей, раскрыть его смысл, таящийся под устаревшею внешностью, и понять язык, на котором уже больше не говорят, если человек этот не имеет ясного и живого ощущения современности и сознательно не участвует в окружающей его жизни <...> Вот почему я считаю, что, даже с точки зрения педагогической, было бы *благоразумнее начинать всякое обучение с современности* [выделено нами – А. Г.] и лишь после этого возвращаться к истокам истории»¹⁶.

Среди композиторского наследия Стравинского есть Три легкие пьесы для фортепиано в три руки (1915), предназначенные для двух исполнителей, из которых один ребенок, другой – учитель. У ребенка партия очень простая, у учителя – сложная. Музыкальный язык этих пьес принципиально не отличается от основных новаций, запечатленных Стравинским в «Петрушке», «Весне священной» или «Свадебке». Легкая партия во всех указанных пьесах выстраивается по одному принципу – это одна фигура, звучащая остинато от начала до конца пьесы и образующая со второй – сложной - партией весьма откровенную политональность в дерзких диссонирующих звучаниях.

16 И. Стравинский. Хроника. Поэтика. М., 2004. С. 61.

В Марше (№ 1) партию остигатных басов можно (даже нужно) распределить на две руки: левая играет бас, а правая – аккордовый элемент. Главная изюминка пьесы заключается в совместном музицировании, при котором ученик должен уметь играть свое одинаковое простое в разном окружении – ярком, сочном, резко, колючем. Есть и некоторая трудность – долго продержаться, играя одно и то же. Но, быть может, для хорошего исполнения как раз и надо научиться слушать другого и раствориться в этом необычном солнечном мире.

Вальс (№ 2) звучит гораздо мягче, чем марш, но композиционный принцип, в основном, тот же. Явление *поли* реализуется здесь в рамках одной тональности, но с ярко выраженной функциональной «нескладухой». Гармоническое развитие напоминает отливы (уходы мелодии от поддерживающего ее аккомпанемента) и приливы (мелодия неожиданно попадает в свою консонантную гармонию).

Наконец, полька (№ 3) представляет собой новый вариант политональности: каждый фактурный пласт постоянно выявляет свою субтональность, в то же время совместное звучание диссонантной гармонии «укладывается» в одну тональность.

Принцип реализации совместно звучащего – простого и сложного – представлен и в «Пяти легких пьесах» для фортепиано в четыре руки. Уже в первой пьесе Стравинский показывает возможность каждого пласта в рамках общей, – в данном случае, белоклавишной – звуковысотности двигаться самостоятельно, что является основным показателем модальных систем. Пьеса интересна и тем, что в ней наглядно проявляется закон сохранения энергии – потеряли в одном (ограничение движения внутри каждого пласта за счет остигатных фигур, но зато выиграли в другом (в свободе передвижения каждого пласта по отношению к другому). Практически то же самое происходит и в «Балалайке» – третьей пьесе этого цикла.

Стравинский этими приемами создает атмосферу спонтанности, импровизационности. Квазифольклорный тематизм вызывает

ощущение принадлежности этих произведений к исторической давности. Звуковысотная остигатность мелодий сочетается с их метро-ритмической свободой и с многократно изменяющейся гармонической оболочкой в условиях функциональной нестыковки звуковых пластов по вертикали. Возникает эффект волчка: в спокойном состоянии он дает возможность различать составляющие его цвета, однако в движении он образует уже новый, результативный цвет. *Старое в новом освещении.*

Все указанные черты – свобода, синкретизм, яркость впечатлений, в конечном счете, музовость, игра, соответствуют детской культуре. В то же время они являются ведущими показателями профессиональной музыки XX века. Напрашивается вывод, что сама профессиональная музыка этого периода переживает свой ренессанс, возвращаясь в лоно средневековья, для которого характерны черты детской культуры – остигатность, бесконечность, вариантность, спонтанность, устная форма бытования (композиторы так организуют музыкальный текст, что создается впечатление спонтанности, импровизационности, устности). Мы можем использовать опыт Стравинского и сочинять нечто подобное, применяя в обработке мелодии соответствующие приемы. Напомним, что, в отличие от самого Стравинского, на занятиях сольфеджио надо, в основном, использовать устную форму работы, не стремиться все найденное на уроке, отразить на бумаге.

Многое для выстраивания новой модели сольфеджио, особенно на начальном этапе обучения можно почерпнуть, обратившись и к творчеству Б. Бартока. Его «Музыка – детям», «Микрокосмос» – кладезь самых различных подходов к мелодии и ее формы бытования. Барток показывает нам как можно услышать народную мелодию, благодаря ее гармонизации: народная песня, сохраняя свой аромат, попадает в одеяние, присущее музыке XX века. Наша же задача – понять главное предназначение детской педагогики.

В заключение попытаемся сформулировать некоторые предложения по оптимизации курса сольфеджио в музыкальных школах:

необходимо по возможности продлевать устный период обучения музыке на уроках сольфеджио¹⁷; занятия данной дисциплиной в условиях группы как нельзя удобнее подходят для выявления и развития нгома у детей;

пение должно быть основой начального этапа обучения музыки в группах сольфеджио, так как оно объединяет слово, движение, жест единой эмоцией – нгома;

каждый урок должен быть творческим актом – как для педагога, так и для учащихся;

формы творчества, используемые на уроках, так или иначе должны иметь аналог в художественной музыкальной практике.

интонационный материал и формы претворения

17 О роли устного периода, в частности, литературного, достаточно подробно пишет Л. Выготский: «Некоторые авторы предлагают различать в развитии детского творчества три основные эпохи: первый период – устного творчества, тянувшийся примерно от 3 до 7 лет, второй период – письменности, тянувшийся с 7 лет и до юношеского возраста, и, наконец, литературный период, занимающий окончание переходного возраста и эпоху юности. <...> это деление безусловно отвечает действительности, поскольку ... развитие устной речи идет всегда впереди развития письменной. Чрезвычайно важно отметить, однако, что это *превосходство устной речи над письменной сохраняется и по окончании первого периода устного словесного творчества* [выделено нами – А. Г.]. Дети и в дальнейшую пору гораздо ярче и красочнее творят устно, чем письменно. Переход к письменной речи сразу обесценивает и затрудняет их [детскую] речь» (Л. Выготский. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997. С. 50-51)

обуславливаются необходимостью соотносить детскую культуру с параллельно существующей ей взрослой культурой, с предыдущей музыкальной историей, а также с будущим, для состоятельности которого необходимо непосредственное общение с современностью¹⁸

Опубликовано: Методологические проблемы современного музыкального образования. Материалы межвузовского научно-практического семинара 21 марта 2008 года. РГПУ им. А. И. Герцена. СПб. Изд. Политехнического университета. 2008.

18 Еще раз обратимся к книге Бьлркволла: «... представляется особенно важным, чтобы в процессе преподавания именно современной музыке уделялось внимания больше, чем это принято сегодня. Дети с присущей им способностью, фактически потребностью, выходить за определенные традиционные рамки, должны почувствовать дыхание современности, в которой музыка не только утверждает и радует, но и потрясает, открывает нечто новое» (Ю. Бьлркволл. С музыкой в душе...С. 265).

О трех составляющих современного музыкально-теоретического профессионального образования

Учебный процесс - область, наиболее чутко реагирующая на все происходящие в мире события. В частности, стремительное обновление различных технологий (персональные мобильный телефон и компьютер – данность, которую необходимо принять) неумолимо требует активного пересмотра, казалось бы, неопровержимых, сложившихся десятилетиями традиций в системе музыкального образования¹. Как бы ни хороша не была методика преподавания Баха, мы не можем сегодня ей воспользоваться, не используя ее адаптации применительно к условиям современности. Мы постоянно стоим перед животрепещущими проблемами – как обновлять методические подходы, как организовывать и сохранять профессиональный интерес к изучаемому материалу, как, в конечном итоге, повышать профессиональный уровень подготовки учащихся.

Практика показывает, что каждый преподаватель, творчески относящийся к учебному процессу, сегодня в той или иной мере находит индивидуальные пути его обновления. В то же время возникает и своеобразная опасность: в условиях активного преобразования окружающей среды, особенно, ее культурного тезауруса, можно потерять из виду самое главное. Это - то, что составляет неотъемлемую специфику музыки как вида искусства, с одной стороны, и сохранение эстетической значимости классического наследия, - с другой.

Попытаемся сформулировать (в каком-то смысле, напомнить) основные аспекты современного музыкально-теоретического

¹ Здесь имеется в виду не столько собственно внедрение компьютера в учебный процесс, а скорее сам факт наличия такой окружающей среды, которая неизбежно – напрямую или косвенно - формирует новую психологию восприятия, и шире – жизнедеятельности современного человека.

профессионального образования, вне которых вряд ли может осуществляться учебная деятельность сегодня.

Для определения исходной составляющей зададим себе снова старый вопрос – что же такое музыка, какова ее специфика по отношению к другим видам искусства.

Музыка – это движение, рожденное звуками. Сопряжение звуков в последовательности образует бесчисленное количество событий – больших и малых, подготовленных и неожиданных, особо выпуклых и имеющих мягкие очертания. Содержанием музыки становится процесс перехода одного звука в другой, т.е. прохождение того или иного пути, возникающего от звука к звуку. Это движение получило название *интонация*. Об интонации писал Асафьев в фундаментальном труде, имеющем симптоматичное название «Музыкальная форма как п р о ц е с с» (разр. наша – А. Г.)².

Слово интонация хорошо знакомо всем, кто занимается музыкой в нашей стране. Однако подлинный смысл его в последнее время явно теряется. В педагогической практике, например, сольфеджио, этот термин всплывает скорее в контексте интонационных упражнений, в которых дидактический акцент падает на воспроизведение отдельных ступеней – диатонических и, особенно, альтерированных. Часто мы слышим выражение «у него фальшивая интонация, он поет низко». Складывается отношение к интонации как некоему вспомогательному элементу, который изучается во имя чего-то другого - более важного. Но главная метаморфоза состоит, пожалуй, в том, что интонация как явление начинает выступать в роли некоего существительного, смысл которого касается абстрактной и статичной по своему характеру звуковысотности («спой до диэз повыше, а си бемоль пониже»).

Чтобы реабилитировать исконное значение интонации как формы музыкального движения автор данной статьи предлагает ввести в

² Б. Асафьев. Музыкальная форма как процесс. Л., 1971.

учебную практику другое понятие – *интонационный прогноз*. Представляется, что такая формулировка в большей степени подчеркивает акцент на процессуальной стороне музыки, на необходимости предслышания, т.е. установления содержательно наполненных отношений между элементами музыкальной речи, а не фиксации внимания на самих элементах в их оторванности от реального процесса.

Интонационный прогноз должен быть отправной методологической базой любой области обучения музыке. Интонационно направленным является не только собственно пение или игра на музыкальном инструменте. Функцией интонационного прогноза должно характеризоваться, например, теоретическое определение или же составление таблицы для систематизации материала. Можно каждый урок выстраивать по принципу интонационного прогноза – с выявлением эмоциональной кульминации в точке золотого сечения и музыкальной логики связи изучаемых на уроке явлений.

Остановимся на некоторых частных примерах, которые помогут нам показать «овеществление» интонационного прогноза на практике.

Всем известно выражение «хроматическая вспомогательная». Однако такая формулировка не способствует грамотному в музыкальном отношении воспроизведению данного оборота. В то же время выражение «вводный тон к какой-либо ступени» сразу создает интонационный прогноз: акцент осуществляется на том, что будет дальше (новая ступень со своим вводным тоном), а не на том, что было (термин «хроматическая» смотрит назад, так как в нем заложена информация об изменении предыдущего элемента).

Другой пример связан с увеличенными и уменьшенными интервалами. Кому не знакомы бесконечные таблицы, фиксирующие информацию о том, где же находятся уменьшенные кварты, увеличенные квинты и т.д. Но ведь особенность этих интервалов в

том, что они не существуют сами по себе. Они включают в свой состав вводные тона к устойчивым ступеням. Следовательно, в первую очередь следует концентрировать внимание учеников на устойчивых интервалах и затем уже на форме появления (сверху, снизу, в верхнем голосе, в нижнем голосе) вводнотоновости. Если учащийся хорошо понимает что такое устои, то он всегда сможет определить любой сложности альтерированный интервал, будь то дважды уменьшенная октава или увеличенная терция³. В традиционном ответе акцент делается на альтерированном интервале (фиксируется ступень его основания), а можно в оценке музыкального события акцент перенести на устойчивый интервал, например, «прозвучала октава с прилегающими к ней вводными тонами,двигающимися изнутри наружу,экстравертно.

К сожалению, весьма серьезно нарушается естественное интонационное движение при подмене двухдольной метрической сетки *C* с присущей ей счетной долей в виде половинной длительности, на четырехдольный пульс четвертями в размере 4/4. Попробуйте спеть романс М. Глинки «Я помню чудное мгновенье», пульсируя четвертями, а потом половинными длительностями (так, как написано у автора), и вы сразу почувствуете разницу в интонационном процессе. Эта беда – превращение двухдольной музыки в четырехдольную – пронизывает множество учебников по сольфеджио. Нарушение редакторами авторских указаний относительно интонирования метрического пульса коснулось прежде всего классических мелодий - Моцарта, Глинки, Чайковского. Но вслушаемся в интонационный процесс, который возникает при такой записи! Таким ли уже безобидным оказывается превращение лирической интонации в маршевую поступь и не несем ли мы, педагоги, ответственность за то, что наши ученики не привыкли

³ Между прочим, на сегодня сохраняется традиция интервалы с участием альтерированных ступеней почему-то называть хроматическими. См.: Курс теории музыки. Л., 1978.

объединять четыре восьмые под одно ребро, записывая диктант?

Второй основной составляющей современного учебного процесса является исторический подход. Предыдущий XX век внес принципиально новое в бытие музыкального мира. Благодаря развитию звукозаписывающих систем одинаково близкими сегодня выступают музыкальные культуры разных времен и народов, разных стилей и культурных слоев. Если во времена Баха дети обучались на материале, современном для них, то сейчас дистанция между тем, что ребенок слышит вокруг себя и тем, что он может сыграть – огромная. Заметим также – классическое искусство, составляющее фундамент учебного процесса, является отнюдь не единственной и даже не ведущей культурной средой, окружающей наших учеников. Единственный способ постижения художественной информации, заложенной в классическом искусстве, – постоянное изучение любого элемента музыкального языка в тесном контакте с историческими формами его использования, т. е. с конкретными, присущими каждому композитору индивидуальными формами интонационного воплощения. Другими словами, не бывает доминантсептаккорд вообще, а бывает доминантсептаккорд у Баха, Моцарта, Бетховена, Чайковского и т. д. Только через каждодневное, своего рода «приручение» того или иного музыкального оборота, обладающего особенностями благодаря связи с реальным художественным контекстом, у обучающихся рождается и развивается способность оценивать выразительную значимость музыкальной речи.

Последнее – третье – соображение касается современной формы организации учебного процесса. Этот аспект находится скорее в плоскости современной психологии восприятия. В условиях чрезвычайной информационной перегрузки, общей физической напряженности наших учеников, многоликой и порой агрессивной окружающей среды весь дидактический материал должен носить чрезвычайно доступный и привлекательный характер. Девизом можно выбрать формулу: «минимум затраты энергии – максимум

информации». Успешное решение организационных вопросов способствует освоению ключевой задачи музыкального образования – умению духовно общаться с помощью звуков.

Опубликовано в сб. Музыкальное образование вчера, сегодня, завтра. Материалы научно-практической конференции, проводимой в рамках Международного форума «Музыкальное исполнительство и педагогика», посвященного 145-летию со дня рождения А. С. Аренского (Великий Новгород, 28 июня 2006 г.). Часть вторая. Федеральное агентство по образованию

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2006

Основные проблемы современного музыкального образования или "семь смертных грехов" педагогической практики

Чтобы хоть как-то приблизиться к ответу на поставленный вопрос, необходимо представлять себе, хотя бы в общих очертаниях, что же такое современное общество, каковы его основные характеристики, чем оно живет, какие цели ставит перед собой. Не стоит сразу говорить о бездуховности, прагматической сущности современного человека, об общем упадке культуры, о потере интереса к искусству, в частности, к музыке. Это – абсолютно бесперспективно. Тем более, что это не совсем так. Во все времена всегда существовали проблема отцов и детей, конфликтное соотношение традиций и новаторства, резкое неприятие нового (трудно быть пророком в своем отечестве). Напомним хрестоматийные примеры: первоначальное непризнание Николаем Рубинштейном Первого фортепианного концерта Чайковского, провалы премьер «Кармен» Бизе или «Весны священной» Стравинского, отношение к поздним сочинениям Бетховена как чудачествам глухого композитора и т. д. Скорее в силу необычайно стремительных социальных изменений в нашей стране, а также в силу всепроникающей технической модернизации сферы человеческого бытия сейчас происходит коренная перестройка сознания, наступает новая эпоха, определяющая новые культурные запросы. Еще сохраняет свою работоспособность то поколение, которое в 50-е годы смотрело черно-белый телевизор «Ленинград-Т-2» через линзу (экран был где-то 25×15 см), а нынешние шестилетние дети начинают уже в детском саду осваивать компьютер. А сколько еще существует преподавателей (и особенно, в музыкальной среде), которые до сих пор еще предлагают осваивать учебный материал по принципу «меня так учили и я вас так же учу».

Чтобы понять силу, существенность изменений, происходящих в наше время (и не только в нашей стране), направленность этих

изменений, пожалуй, стоит обратиться к истории. Например, в XVI веке протестантский хорал упразднил единоначалие григорианского пения в Европе, что стало мощнейшим толчком для перехода от модалной монодии к гармоническому многоголосию. Этого требовало историческое время – время образования альтернативы по отношению к романской линии культуры. Сколько сил было затрачено (вспомним знаковую фигуру Мартина Лютера), чтобы переломить ход истории в крестьянской войне на территории Германии! XVII век вносит новое раздвоение: светское начало для человека становится таким же важным как и религиозное (цепь буржуазных революций прокатилась по Европе). Хоровая полифония уступает лидирующее место светской музыке: Италия стала ведущим источником новой формы существования музыки – гомофонности (1600 год считается годом рождения жанра оперы). Расцветают новые – концертные – жанры (скрипичные концерты А. Вивальди). А во Франции во времена Людовика XIV (1638 – 1715) Люлли возглавляет Королевскую академию музыки и всех поражает своим искусством в опере и балете – жанре, основанном на принципиально новой позиции, на абстрагировании, острашении танцевальных движений от попытки изобразить конкретно что-либо (как в фольклорном танце). А для домашнего музицирования появился рояль: от клавикорда до фортепиано. Это ли не очередная революция в историческом витке музыкального бытия?

Великие этапы музыкальной истории тесно связаны с этапами взросления человечества, активного изменения его потребностей. И новое всегда завоевывалось в борьбе со старым. Бах не спешил сочинять для нового инструмента – фортепиано. А в России борьба староверов с новыми петровскими реформами приобрела трагические повороты.

Что же сейчас? В начале XXI века? Взглянем на музыкальный процесс обучения как на процесс обучения в целом. По сути мы живем в кризисное время, требующее кардинальных изменений во

всем, в школьной реформе, в том числе. Наши дети завалены информацией: они учатся в школе каждый день по 6-7 (а то и больше) уроков, а потом бегут дальше – в музыкальную школу. Именно – бегут: в Санкт-Петербурге дети не успевают приехать на занятия к 16 часам 30 минутам. Никто в общеобразовательной школе не отвечает за корреляцию учебного процесса: график написания рефератов (где-то с 3-го класса) по разным предметам не регулируется и не обсуждается.

Среди учеников складываются основных три социально-психологические модели: первая – с комплексом отличницы: «хочу все успеть, но не успеваю, поэтому очень плохо себя чувствую». В дальнейшем такая модель поведения может привести к серьезным заболеваниям нервной системы, а также в области терапии. Вторая модель – это, наоборот, «пофигизм» (от жаргонного слова «пофиг»). Учащемуся становится на все наплевать, так как он понимает, что собственную тень не догнать, что он безнадежно отстал от всех и, чтобы выжить в этом мире, ему необходимо ко всему относиться с максимальным безразличием. Третья модель – где-то посередине: что-то - надо, а что-то – нет. Надо поступить в институт, а школу с ее колоссальными нагрузками надо как-то «проскочить». В этом старательно помогают родители: в семье часто происходит распределение ролей: каждый из родителей отвечает за тот или иной школьный предмет. В разговоре со старшими школьниками, занимающимися серьезно музыкой, обычно возникает трезвая оценка происходящего: если бы не родители, то было бы очень и очень трудно.

Но понимают ли такую ситуацию все родители? Что они требуют от своего ребенка? Какую программу обучения они выбирают? На вопрос «Почему вы соглашаетесь на такую огромную загруженность вашего ребенка в школе» родители обычно отвечают: «А что делать? Ему же нужно заниматься спортом, английским, компьютером, вторым иностранным языком». Если все вышеперечисленное никак

не согласуется с занятиями музыкой, следовательно, заниматься музыкой не надо – она самая ненужная. На сегодня, пожалуй, только (или – лучше всех) японцы поняли, что для достижения дальнейших успехов в техническом прогрессе своей страны необходимо усиливать общую гуманитарную направленность учебного процесса. Прагматизм наших родителей, обусловленный желанием «объять необъятное» в лице своего ребенка, никак не может способствовать положительному развитию ребенка и, тем более, успешному обучению музыке. Но кто из преподавателей возьмет на себя смелость убеждать родителей, что надо бросить изучение английского языка, но обязательно надо заниматься музыкой? Напомним, что сегодняшние родители – это те дети, формирование зрелости которых происходило в 90-е годы – в те годы, когда рухнули все житейские ценности, так или иначе накопленные за время советской власти. А о том, что музыкальное обучение ребенка надо начинать с его родителей, говорил еще Г. Нейгауз.

Надо отдать себе отчет в том, что кризисность сегодняшнего положения дел заключается в том, что колоссальный бум все нарастающей информацией во всех областях мы еще не научились обрабатывать и систематизировать. Не научились упорядочивать знания, потому что еще не владеем методом этого упорядочивания. Не владеем методом упорядочивания, потому что еще не научились отвечать на вопрос – *зачем и почему нам это надо*.

Если задать вопрос учащемуся из любой области, будь то история, география, математика и т. д., то вразумительный ответ вряд ли состоится. Эта картина процветает снизу доверху: в ответах «теряются» как малыши, так и студент старших курсов вуза. Основных причин две: первая – человек пытается что-то вспомнить из когда-то заученных правил, но это «что-то» никак не всплывает в памяти. Обратите внимание на то, как себя чувствует в этот момент отвечающий: он мнетя, ерзает, начинает говорить разные ненужные слова, среди которых, не исключено, и появится слово, корневое

значение которого может быть подойдет для искомого определения, но... «то ли у него украли, то ли он украл...». В музыкальной среде можно провести анкетирование по следующим смешным вопросам: что такое тоника, что такое метр, что такое синкопа, из каких звуков состоит обертоновый звукоряд, кто родился раньше – Брамс или Берлиоз. Все эти вопросы (и многие другие) автором статьи были опробованы в разных возрастных группах, среди музыкантов разных специальностей, но, увы... ответы были самые неожиданные. Вторая причина также банальная – учащийся просто не слышит вопроса так такового.

Так почему **же** наш подопечный не может ответить на вопрос? Начнем со второй причины: уставший за целый день от количества предложенной ему информации, от постоянно сигнализирующих мобильных телефонов, от жуткого шума в школе, от сутолоки на улицах и в транспорте, более того, обычно не понимающий – *зачем* задается тот или иной вопрос, наш ученик не в состоянии сосредоточиться и сразу, с первого раза сделать то, что от него требуется.

Обратимся к музыкальным теоретическим программам. В программе для детей дошкольного возраста, находящейся на вооружении в методическом кабинете Санкт-Петербурга, на первой странице указывается, что большие проблемы у детей с освоением тональности, в которой есть ступени, аккорды, кластеры, хроматизмы, ведущие к додекафонии и т.д. Не стоит заниматься критикой данного пособия. Стоит подумать – почему так получилось? Современная ситуация в образовании и, в частности, музыкальном сложилась критическая: традиционная, сложившаяся система пытается оправдать себя максимальной информационной нагрузкой при сохранении старых методов подхода. Когда мы учились в 50-60-х годах, теория на уроках сольфеджио не занимала столько места сколько сейчас. Можно было вообще не делать домашнего задания, а только ходить на уроки и осваивать успешно

предлагаемый материал прямо в группе. В конце 80-х задания по сольфеджио на подготовительном отделении уже разрослись до такой степени, что требовали ежедневного многочасового труда. А сейчас теория занимает место в виде отдельных учебников для каждого года обучения. Откуда она взялась в таком объеме?

Попробуем обозначить наиболее значимые конфликтные ситуации, существующие в музыкальном образовании сквозь призму дополнительных – так называемых теоретических предметов.

Конфликт первый – теории слишком много. Старая – классическая – занимает львиную долю учебного времени и никак не может «потесниться» рядом с другими замечательными явлениями – как более ранними, так и современными. Назрела необходимость в *качественном* изменении метода изучения теории музыки. Надо вспомнить историю человечества: когда-то таблицу умножения учили несколько лет и ее знание было определенным уровнем образованности. Сейчас ее проходят в младших классах (кстати, можно задать ряд заданий на умножение абитуриентам консерватории, а потом задуматься над их ответами). Можно вспомнить другой – более молодой пример: в школе алгебра в своем элементарном виде в последние десятилетия перекочевала в младшие классы. Другими словами, - в музыкальной образовательной среде надо сделать так, чтобы тот материал, который изучался, например, 7 лет, теперь мог бы осваиваться за более короткий срок, чтобы высвободить время для других заданий. Между прочим, время от времени осуществляется реформа вербального языка – в плане его грамматических норм. В учебном музыкальном процессе давно назрела необходимость в инвентаризации классического инструментария, существующего на сегодня, реально в практике (или лучше сказать, отбор, ограничивающий ассортимент различных классических средств), а периферийно функционирующие элементы отнести к справочной литературе.

Конфликт второй – теория возникает не там, где надо. Почему

так сложилось, что о музыке больше говорят, чем ей практически занимаются? Действительно ли надо знать 12 видов септаккордов, разновидности диатонических ладов, заканчивая подготовительное отделение музыкальной школы? Система Кабалевского, распространившаяся в общеобразовательных школах по всей стране, по сути развалила основы музыкального обучения, так как исчез сам предмет – выражение чувств посредством звуков. В последние годы появился новый предмет в музыкальных школах для учеников 2-го и 3-го классов – слушание музыки. Но это – опять теория, опять разговоры, а где практика? Какая цель у данного предмета? Опять информация? А в старших классах, в училище обычно требуется узнать тему того или иного произведения. Любимая форма опроса – викторина. Даже на дисках, подготовленных для музыкальной литературы, записываются отрывки, связанные только с проведением темы или какого-то небольшого фрагмента. И это есть изучение музыки? Но почему на старших курсах консерватории студенты композиторского факультета не могут ответить на вопросы «что такое тема», «что такое мелодия». Характеристики тем Чайковского (например, темы побочной партии Шестой симфонии, темы главной партии Пятой симфонии), данные студентами, вскрывают всю порочность музыкального обучения, так как они не приучены слышать и оценивать целостность музыкального процесса.

Почему так не повезло музыке? Почему шестилетнему ребенку, пришедшему рисовать, не рассказывают биографию великого художника или теорию композиции, а все-таки предлагают что-либо нарисовать и, между прочим, учитывая законы детской психологии, предлагают рисовать на листе бумаги форматом А -3. Но почему на музыке вместо пения от детей требуется знание теории и запись какой-нибудь простейшей песенки на предпоследней нотной линейке рабочей тетради, вся страница которой посвящена изложению различных правил? Почему вообще на раннем этапе обучения музыке отводится так много внимания теории? Но давайте заглянем в

класс по специальности и попробуем вникнуть в систему преподавания игры на инструменте. Часто ли преподаватель по специальности обращается к той или иной теории и не является ли на сегодня ведущей методикой в этом случае принцип «играй так как я»? Есть еще и такая интересная проблема соотношения ярких исполнительских способностей и неважных знаний теории. Консерватория знает не мало случаев, когда лауреат таких-то конкурсов не может так же блестяще сдать необходимый теоретический минимум при поступлении. Один вопрос: может быть, теория не нужна? Или другой вопрос: может быть, этот абитуриент не так блестяще играет?

Конфликт третий – теория неверная. Как это ни странно, но даже классическая музыкальная система, не говоря уже о явлениях XX века, преподносится в учебном процессе в искаженном виде, с существенными отклонениями от самой ее сути. Правда, можно попытаться этот феномен объяснить именно тем, что методические огрехи в традиционном материале как раз и выступили воочию благодаря активному подключению последующих новаций в музыкальном искусстве и обозначилась научная несостоятельность в целом современного теоретического фундамента (вот и попали на одну первую страницу учебника для дошкольников кластеры и додекафония!).

Одна из самых традиционных ошибок в преподавании классической системы заключается в неверном преподнесении ее основ. Что есть тоника в мажоро-минорной системе? До сих пор встречаются учебники, в которых тоникой называют первую ступень, а доминанту – пятой, а квинту на первой ступени – объединением тоники и доминанты. А разве не рисовали наши дети беленькими кружочками устои, а черненькими – неустои? Казалось бы – как это наглядно и красиво. Но почему в доминантсептаккорде пятая ступень остается беленькой, ведь это же – доминанта, требующая перехода в тонику! Забегая вперед, стоит отметить, что представление тоники (и

не только тоники) мажоро-минорной системы в виде гармонического элемента является базовым – с самого начала обучения музыке – и решает практически все проблемы. Стоит вспомнить еще один смешной пример: определение тональности по ключевым знакам (невзирая на то, что ключевые знаки в классической системе одинаковые и для мажора и для параллельного минора) и по последней ноте.

Конфликт четвертый – современный мир действительно требует принципиально иной систематизации материала, иной «упаковки», иначе он не может быть воспринят. Традиционный же пошаговый подход никак не способствует сокращению времени на освоение того или иного материала. Наоборот, его требуется все больше и больше. Это – прямое нарушение главной педагогической заповеди: найти кратчайшее, следовательно, удобное и, следовательно, желанное решение для той или иной задачи.

Эпоха компьютеризации и мобильных телефонов – это выстроенное, организованное пространство. Им пользуются наши дети, они растут в условиях новой коммуникабельности. А мы преподносим им по-новому рассказанную сказку. Давайте сравним, как звучала раньше сказка про Репку и как теперь. Вариант пятидесятых годов: «Посадил дед репку. Выросла репка большая-пребольшая». В современной книжке можно прочитать: «Жили – были дед да баба. И была у них внучка. Вот посадил дед репку и т. д.». Ранний текст как отшлифованная за много лет от морской воды галька: в нем нет ничего лишнего, каждое предложение четко порождает новый виток в развертывании событий.

Было бы неплохо поучиться у тех, кто занимается подготовкой и размещением рекламы. В этом случае просчитываются все моменты, необходимые для активного привлечения клиента. Однако психологические возможности восприятия нынешнего ученика, кажется, никак не учитываются при составлении и оформлении той

или иной учебной литературы.

В руках у детей мобильный телефон – с картинками, мелодиями для звонков, а учебники по сольфеджио предлагают спеть номер такой-то (у него часто даже названия нет). Сегодня, когда все подчинено кино, видеоряду, вытекающему из реальных условий, – *крупному плану*, учебники, учебные пособия никак не реагируют на этот запрос современности. Страницы учебников – это сплошной *общий план*.

Наверно, эти моменты связаны: непонимание сегодняшних задач и, соответственно, отсутствие методической литературы для *самостоятельного изучения*. Любопытно заглянуть в Интернет на портал «Классика» и поинтересоваться о чем же пишут люди, какие вопросы задают, чем недовольны. Между прочим, возникают совершенно конкретные вопросы: по каким учебникам можно заниматься теорией, гармонией, сольфеджио, можно ли изучать эти области музыкального континуума самостоятельно, обращаясь к существующей литературе?

Конфликт пятый – а зачем такая теория нам нужна? Ответ на этот вопрос непосредственно связан с главной задачей музыкального образования. Кому все это адресовано? Какая связь теории с практикой? Причем сегодня резко обозначились две составляющие общества – исполнители (подразумеваются профессионалы) и слушатели (имеются в виду – любители). Что требуется из теории профессионалу-исполнителю? А что – любителю? Где воспитывается и зреет благодарный слушатель? А может, сегодня все хотят быть исполнителями? Из тезисов доклада И. Кузнецова на межвузовской научно-практической конференции, проходившей в Санкт-Петербурге в ноябре 2007 года: «Создание комплексной программы воспитания аудитории – задача первостепенной важности». И далее: «Следует налаживать связи с любительским музицированием».

До сих пор у педагогов высшего звена существует установка на то, что в училище теоретики проходят практику на базе начальной

школы, а в вузе необходимо осваивать среднее звено. Объяснить, что сегодня самые квалифицированные специалисты требуются как раз в начальном звене, порой бывает очень трудно. Если заболел ребенок, разве мы будем вызывать фельдшера? Сегодня требуется профессионализм высшего качества на всех возрастных уровнях общества и, более того, требуется установления особо тесного контакта *профессионала с непрофессионалом*. Если подросток пришел заниматься музыкой впервые (сейчас это очень частое явление), а потом ушел, причем, очень быстро ушел, где-нибудь через полгода (а это – еще более частое явление), то в ответе должен быть тот профессионал, к которому пришел этот подросток. К сожалению, нет программ, по которым можно было бы обучать музыке взрослых людей, нет методического опыта в этом направлении и абсолютно непригодной оказывается та теория, которую мы – профессионалы - халим и лелеем. До сих пор действует установка: если ребенок в 7 лет не начал заниматься на рояле, то он уже опоздал! Мы не относимся с должным пиететом к занятиям музыкой с людьми взрослого поколения. Но ведь они все, что получают от нас, профессионалов, передадут потом своим детям и мы, в этом случае, гораздо в большей степени можем рассчитывать на оздоровление нашего общества, чем сейчас.

Где же ответы на все или почти все поставленные вопросы?

«Для чего существует музыка?» - рубрика из Интернета. Ответы поступают самые разные и не всегда вразумительные, но все-таки... для чего?

Близкий вопрос к только что поставленному – что такое музыкальность? Пожалуй, лучше всех на это отвечает Теплов в своей книге «психология музыкальных способностей» - *музыкальность – это отзывчивость*.

Не пытаюсь определить, а что же такое отзывчивость, попробуем уточнить – на что отзывчивость и в каких условиях она возможна.

О целостности музыкальной речи. Примеры: Брамс – 3-я

симфония, 3-я часть. Как определить трехдольный размер, выраженный восьмыми, без аккомпанемента? Как понять суть художественного открытия Чайковского в теме побочной партии шестой симфонии без сопровождения? Почему тема побочной партии 16 сонаты Бетховена, предложенная в качестве диктанта без гармонической пульсации, записывается с сильной доли? Как можно объяснить гимнический характер ре мажорной темы из финала Девятой симфонии Бетховена. если она изложена в учебнике сольфеджио в фа мажоре? Чего стоит теория, рассматривающая 10 вариантов разрешения большой сексты, однако не включающая самый распространенный вариант интонационного движения большой сексты на VI ступени минора в октаву на V (в теории IV ступень всегда «ходит» только в III ступень). Чего стоят ответы абитуриентов, которые слышат движение малого мажорного септаккорда в мажорное трезвучие ходом баса на малую секунду вверх и определяют этот оборот как альтерированный септаккорд VII ступени с повышенными терцовым и квинтовым тонами, но не могут сказать, что этот оборот – прерванный - в миноре. И т. д.

Историзм – целостное интонационное поле. Не хронология главное, а реальная принадлежность той или иной интонации тому или иному индивиду. «Все дело в жизни, - повторял Гете, - а не в результате».

Об интонационном прогнозе

Современное общество явно переживает кризис в области музыкального воспитания. Оно утратило пение и танец как исконные, всегда сопровождавшие человека, формы бытия. Трехдольность как одна из важнейших жанровых носителей танцевальности, в массовой музыке встречается эпизодически, скорее в роли экзотики, а поэтическая сущность ее песенного слова давно девальвировалось. Академическая музыка вне законов сцены вообще не тяготеет к жанровой конкретности. Утрата жанра – утрата связи с историей, с традицией. На этом фоне профессиональное музыкальное образование также вносит свою лепту, особенно в условиях групповых занятий: продолжает сохранять увлечение теорией, оторванной от реальной художественной практики, все больше забывает что такое настоящее пение. В общеобразовательной школе музыка стала областью разговоров о музыке. Быть может, поэтому на конференциях, посвященных методическим проблемам, все чаще возникает тревожный вопрос «что же делать дальше?». Но сегодня этот вопрос, пожалуй, уже «не повисает в воздухе», наоборот, находится все больше желающих предложить новые пути в развитии музыкального образования. Музыка может с успехом выполнить свою воспитательную миссию, если вернуть ей ее суть – интонационность, выступающую в роли ее главного содержательного начала. Интонация – это действие, осуществляемое эмоцией¹. Можно сказать иначе: интонация – это движение эмоции. Научиться понимать музыку – это научиться проживать эмоционально каждый шаг ее движения. Не звуки, интервалы, ступени лада, аккорды так таковые, а осмысленное движение от звука к звуку, от ступени к ступени, от аккорда к аккорду.

Попробуем оценить степень интонационности в так называемом цикле музыкально-теоретических предметов: действительно ли мы

всегда ставим задачу интонационного наполнения при выполнении всевозможных письменных упражнений по теории, гармонии, вокальных упражнений по сольфеджио, различных заданий по игре на фортепиано в русле предмета гармонии, аналитических экскурсов в то или иное музыкальное произведение?

Чтобы реанимировать понятие «интонация», чтобы интонация не расценивалась как воспроизведение тех или иных элементов, представляется необходимым введение в учебную практику другого понятия – *интонационный прогноз*, что позволит уменьшить статическую субстанциональность, накопленную на сегодня в термине «интонация» и, наоборот, перенести смысловой акцент в дефиниции явления на собственно движение – от чего-либо к чему-либо².

Степень выразительности музыкальной деятельности на всех уровнях – от малыша, напевающего простую песенку, до дирижера-симфониста, воспроизводящего симфонию Бетховена или Чайковского, сопряченности к процессу, как со стороны самого воспроизводящего, так и со стороны того, кому это адресовано, определяется степенью интенсивности интонационного прогноза.

Для предварительного прояснения что же такое интонационный прогноз попробуем остановиться на таком явлении как темп исполняемой музыки. Известно, что медленный темп более свойственен зрелым дирижерам, например, Вильгельму Фуртвенглеру или Сергию Челибидаке. Вспоминаются также необычайно медленные темпы пианиста Григория Соколова. Такие темпы возможны только в том случае, если музыкант способен чем-то очень важным наполнить время, проживаемое каждой мельчайшей субстанции музыкального процесса. Молодые же музыканты увлекаются подвижными темпами. Конечно, можно посчитать, что это соответствует психофизиологии определенного возраста. Но можно отнести к данному факту как показателю недостаточного

1 Определение интонации как действия, осуществляемого эмоцией, носит пока самый общий характер и не включает конкретизацию того, а что же является источником самой эмоции. Сейчас важно подчеркнуть конечный результат: только эмоция придает жизнь любому целеполагающему явлению.

2 Этот аспект автором рассматривался уже ранее (Гусева А. О трех составляющих современного музыкально-теоретического профессионального образования //Музыкальное образование вчера, сегодня, завтра. Материалы научно-практической конференции. Ч. 2. Великий Новгород. 2006. С. 12 – 15)

музыкального мастерства, которое заключается в первую очередь в познании секретов интонационного движения.

Сравним рассматриваемую ситуацию с умением кататься на велосипеде. Чем выше мастерство, тем дольше велосипедист может удержаться на одном месте. И, наоборот, человек, только начинающий осваивать велосипед, инстинктивно быстро крутит педали и ... падает.

Автору этих строк запомнился частный, но очень показательный случай из педагогической практики при разучивании русской протяжной песни. Учащиеся на первых порах не могли петь медленно. Голоса у всех срывались, дыхания катастрофически не хватало, так как интонационное наполнение было близким к нулю. Только через процесс вживания в каждый интонационный оборот, через понимание непосредственной связи одной звуковысотной точки с последующей темп исполнения песни постепенно замедлялся, и, несмотря на увеличение физического времени звучания фразы, дыхание все более устанавливалось, все более пропадала поспешность, суетность. Другими словами, чем яснее становился интонационный прогноз, тем естественнее регулировалось дыхание, тем больший отрезок музыкального движения подсознательно охватывался одним певческим дыханием. И это – достижение настоящего профессионализма в музыке: достижение внутреннего равновесия в условиях движения.

Обратимся к самому начальному этапу обучения музыке, где происходит закладывание важнейшего фундамента - приобщение ребенка к музыкальной деятельности, где, собственно, и должно формироваться музыкальное чувство³. Многолетний опыт работы с

3 Понятие «музыкальное чувство» использует замечательный педагог Светлана Борисовна Литовко, хоровик по профессии, много лет занимавшаяся пением с учениками разных возрастов. Ее опыт работы в детской хоровой студии г. Сестрорецка однозначно доказал первостепенную роль певческой интонации в становлении музыканта. Само выражение «музыкальное чувство», пожалуй, делает акцент, в первую очередь, на эмоциональной стороне, но, в то же время, оно фиксирует внимание на самой цели: стоит задуматься, а что же реально представляет собой чувство в музыке. Основные положения ее методики пения содержатся в методической работе «Пение. Учебно-методический комплекс. Сестрорецк. 1996

малышами в возрасте 6-7 лет показывает, что на уроках сольфеджио можно заниматься полноценным музыкальным воспитанием – развитием умения эмоционально проживать музыкальные события.

Благодатный материал для начального обучения – народная песня. Уникальность этого музыкального пласта заключается в том, что в нем самым естественным образом соединились три отшлифованные веками составляющие – пение, слово и танцевальное движение. Все песни так или иначе танцуются (подчеркнем – не маршируются). Даже самая незатейливая в звуковысотном плане мелодия активно инициирует ту или иную пластику танцевального движения, так как она существует в нерасторжимом единстве со словом, с его поэтикой, с его ритмом.

Слово в народной песне не только носитель образности. Оно определяет музыкальную форму, рельефно очерчивая границы фразы и высвечивая все цезуры, активным образом помогает сориентироваться в мелодическом рисунке, в его протяженности. Слово в песне создает чрезвычайно яркий (а главное, легко доступный и привлекательный) эмоционально-структурный интонационный прогноз.

Движение, возникающее в связи с песней, осуществляет другую важнейшую функцию. Оно заставляет то же самое содержание почувствовать иначе. Здесь следует подчеркнуть, что под танцевальным движением понимается не хореография, придуманная извне педагогом и предлагаемая ученикам, а естественное движение учащегося под музыку: от покачивания на стуле в момент звучания той или иной песни до самого активного, индивидуально выраженного, танцевального передвижения⁴.

Равновесие, которое свойственно велосипедисту или же циркачу на проволоке (оно привлекательно как проявление физического совершенства), здесь, при воспроизведении песни в танцевальном движении, приобретает совершенно новую силу, так как оно поддерживается, а вернее, усиливается, как в резонансе,

4 Вспоминается в связи с этим учение Жака-Далькрозе о ритмическом движении, а также об его оппоненте – А. Дункан, которая ратовала за индивидуальный подход в поисках пластических движений, связанных, или, наоборот, вступающих в некий контрапункт, с музыкой.

эмоциональным зарядом, заложенным в художественном творчестве – песне. Вспомним естественность пения и неотделимость от сопровождающего его движения у негритянских джазовых музыкантов. Быть может, читателю привелось видеть и слышать американского певца Бобби-МакФерри, который поет инструментальную классику и джазовые импровизации в колоссальном певческом диапазоне, часто объединяя самые удаленные звуки в один синтаксический оборот. При этом все зигзаги прихотливо складывающейся певческой линии находят отражение, вернее, адекватность в положении его корпуса, его раскочки, в движении пальцев по микрофону. Чечилия Бартоли – итальянская певица – также завораживает нас естественностью освоения огромного звукового пространства, как говорится, «на одном дыхании». Не в способности ли устанавливать интонационный прогноз на весь певческий диапазон, а, следовательно, пребывать в максимально комфортном состоянии внутреннего равновесия заключается секрет ее особого притяжения?

Освоение интонационного прогноза происходит через регуляцию звуковысотности, заложенной в мелодии песни. Где-то с пяти лет ребенок может не просто запоминать мелодию по слуху, а воспроизводить ее с пониманием движения по конкретным ступеням лада. Остановимся на этом аспекте подробнее, так как здесь необходимо уточнить многие составляющие данного процесса.

Всем педагогам, занимающимся с начинающими учениками, известна методика постепенного увеличения количества ступеней в мелодии. Очень часто освоение ступеней выносится как отдельное задание. До сих пор еще используются ручные знаки для обозначения той или иной ступени. В методическом «репертуаре» имеются также разные варианты картонок с вырезанными на них ступеньками. Получили распространение доски с нарисованным нотным станом и вертикально закрепленными на ней нитками, по которым вверх-вниз передвигаются пуговички-нотки. Мы не будем обсуждать все эти методические находки. По-видимому, в каждом случае что-то есть полезное для учебного процесса. Но если поставить перед собой другую задачу – осваивать песню не как ту

или иную комбинацию ступеней, а как целенаправленную интонацию в движении, естественность которой достигается только через установление необходимого равновесия, то перечисленные способы не особенно пригодны.

Еще в 80-х годах была опубликована статья Н. А. Бергер, посвященная пространственной координации мажоро-минорной тональности⁵. В работе приводится схема расположения ступеней мажора и минора. Главное ее достоинство – вертикальная визуальность: не обычная, диагонального свойства последовательность ступеней (например, при использовании «лесенки»), а именно вертикальная, где основу составляет квинта (нижняя I ступень и верхняя V ступень). Эти ступени в схеме выделены квадратами. К ним слева и справа прилегают ромбики, занимающие соответствующее высотное положение в мажоре и миноре в связи с III и VI степенями. Неизменные и для мажора и для минора II и IV ступени, получившие символ в виде кружка, находятся на той же вертикальной оси, что и квинтовая опора.

Это открытие – вертикализация музыкального пространства в качестве методического принципа – для автора этих строк стало неотъемлемой частью учебного процесса. Однако, схема, предложенная Бергер, под давлением учебных задач, постепенно «выпрямлялась», превращаясь в столбик, все ступени которого располагались только на одной оси, без дифференциации на мажор и минор. Упростились и визуальные образы: в схеме остались только квадратики (I, III и V ступени) и ромбики (II и IV ступени), причем римские цифры, обозначающие ступени, также пропали; кружочки стали использоваться для вспомогательных ступеней в объеме квинты – для VII ступени снизу и VI ступени сверху. Если в схеме Бергер различие визуальных фигур обуславливается пространственной характеристикой мажора и минора, в связи с чем в сумме схема включает 5 разных символов, то упрощенная схема включает только 3 символа, использование которых связано с

5 Бергер Н. Роль пространственных представлений в процессе формирования тонально-ладового мышления // Вопросы воспитания музыкального слуха. Л., 1987. С. 168 – 198

формообразующей функцией ступеней: квадратики обозначают не столько устойчивые ступени тоники, сколько опорные точки выделенного из безбрежной звуковысотности пространства квинты, ромбики призваны выражать проходящую функцию, а кружочки – вспомогательную⁶.

Изменение предложенной схемы в сторону ее упрощения, образования единой вертикальной линии связано с иными задачами. Главное в этом случае не только, а даже лучше сказать, не столько пространственное освоение ступеней лада как отдельных элементов, а елостная певческая интонация, осваиваемая под дирижерский жест. Педагог может нарисовать на доске данную схему, сообразуясь с ростом детей (чтобы верхняя V ступень не оказалась выше уровня глаз). Учащийся поет песенку, а рука его как рука дирижера, с ауфтактом к каждой последующей музыкальной информации прогнозирует ту или иную ступень. Обычно правильный показ на доске способствует последующему правильному исполнению этой мелодии на фортепиано. Еще раз подчеркнем: ребенок поет и показывает по схеме. В этот момент вся остальная группа следит за исполнением. По способу передвижения руки по схеме можно точно определить: слышит или не слышит ребенок данную мелодию. Учащийся знает, что песенка с первой ступени «скачет» на пятую, он отчетливо видит ее на схеме (в схеме нет никаких лишних знаков, отвлекающих от визуальной ориентации в квинте), но поначалу он все равно не может оторвать руку от доски, он скорее ползает по нарисованным фигуркам, рука «не дышит»: пространство квинты не освоено еще как физический объект, ребенок боится оторваться от поверхности – также, как ребенок боится оторваться от земли на первых порах обучения езде на велосипеде. И в том и другом случае пока отсутствует равновесие.

Можно сравнить квинтовый скачок в мелодии со скачком через канаву: чтобы прыгнуть и, тем более, перепрыгнуть, надо

соответственно разбежаться, оттолкнуться и, наконец, прыгнуть, но прыгнуть так, чтобы заранее видеть то место куда хочешь приземлиться. В зависимости от протяженности прыжка исполнителем этого прыжка выбирается соответствующая трата сил: он должен хорошо заранее представлять сколько именно их потребуется. Это – настоящий интонационный прогноз, подчиняющийся обычным законам физики: чем больше, тем больше... Так и здесь, в песенке. Слово, сопутствующее мелодии, помогает создать мотивацию скачка (надо допеть слово, надо перепрыгнуть, надо попасть в следующий звук). Глаза ребенка смотрят на руку, а рука пружинит на первой ступени и по дуге, соответствующей дирижерскому жесту, взлетает на пятую ступень. Глаза предупреждают этот жест: рука идет за глазами. Голос делает движение, аналогичное движению руки: он отталкивается и естественно поднимается на прогнозируемую глазом, а затем рукой, высоту. Это движение на квинту проживается в соответствии со всеми физическими законами движения, с одной стороны, с другой, – этот физический процесс может состояться только в условиях ясного направления к конечной точке. Пятая ступень появляется не сама по себе, а как конечная точка, достигаемая через определенную затрату сил, в прыжке, который имеет начало и конец – точку отталкивания и точку приземления. Взаимодействие этих точек приводит к образованию целостной интонационной фигуры в условиях заранее рассчитанных необходимых сил (интонационный прогноз) и, в соответствии с поставленной задачей, потраченных сил (не больше и не меньше), т. е. в условиях *равновесия*. И как в спорте необходимо многократно тренироваться для достижения максимального соответствия действий при преодолении препятствий того или иного процесса, так и в пении, представляющем физиологическую и эстетическую деятельность, необходимо найти кратчайший и самый естественный путь прохождения, где голос получает мощнейшую поддержку через физический процесс, осуществляемый рукой вслед за глазами⁷.

6 Автор данной статьи давно использует в учебной практике символы кружка – для обозначения вспомогательной функции (например, звука в мелодии вспомогательного аккорда в гармоническом обороте, или же отклонения в модуляционном процессе), а ромбика – для обозначения проходящей формообразующей функции (также на всех уровнях формы).

7 Пока, вместо научных подкреплений о связи глаза и жеста, жеста и голоса обратимся к соображениям, высказанным людьми искусства, которые осознали

В условиях группового обучения (занятий по сольфеджио) эту деятельность ребенка внимательно отслеживают другие дети: они оценивают не сам факт попадания (или непадания) руки ребенка на нарисованную фигуру, а прогноз – действительно ли произведенный ауттакт *соответствует* скачку на пятую ступень. Пение по схеме «квадратики-ромбики», где голос идет за рукой, а рука идет за глазами, должно осуществляться в комфортных условиях – схема не может включать ступени, визуально изображенные сбоку от главного стержня, так как рука дирижера передвигается в рамках одной плоскости и, в соответствии с этим, голос позиционно движется также по одной прямой.

Любопытен следующий факт: дети не сразу могут нарисовать схему из пяти ступеней вертикально ровно: очень часто поначалу эта схема напоминает Пизанскую башню, заваливающуюся на один бок. Такое воспроизведение рисунка отражает отсутствие у детей интонационного равновесия на базе квинты. Более того, в схеме, рисуемой педагогом, принципиальна установка на касание двух смежных фигур, которое визуальное отражает их непосредственную высотную связь.

эту связь через художественную практику. Обратимся к высказываниям С. Эйзенштейна: «Музыка ... есть не более как развитые во всемогущественное разнообразие гармоний предпосылки интонаций. Графическое изображение – как бы до бесконечности амплифицированная гамма жестикულიрованных проявлений глаза через руки – от эмоциональной судороги беспредметного зигзага или автоматического рисования (например, сюрреализма) до предельной описательности, подробной оцупи рукой и глазом в стилях максимально изобразительных. <...> стараясь упорядочить для себя триаду метр – ритм – мелодия, я определял их как соответствия трем царствам природы. Растительному, животному и человеческому. Как и они, эти три вида стадильно связаны между собой. И высший вбирает в свою комплексность признаки и элементы обоих предыдущих. Метричность раз навсегда заданного движения мне кажется той закономерностью, которая правит растением. Собственно ритм – сменность метра – отвечает тому, что совпадает с полусознанием животного. И мелодия является тем, что служит человеку для проявления себя. <...> Так и в интересующем нас вопросе звукозрительного сочетания, которое на тех порах, когда материалом и творцом еще служит сам производитель произведения – человек и звукозрительное сочетание еще есть для него и в нем сочетание *двигательное и голосовое*» (Эйзенштейн С. Монтаж. М., 2000. С.312 – 313).

Правильное воспроизведение схемы на доске – ровно, с касанием, да еще и одинакового размера каждый составляющий ее элемент – становится показателем формирования в учащемся первых признаков музыкального равновесия.

Пение по схеме способствует рождению музыкальности: голос,двигающийся за рукой, приобретает мягкость, наполненность. Отсутствуют тычки, резкие звуки, агрессивность – все те свойства, которые обычно атрибутивно отражают безинтонационную игру на инструменте. Выделим главное: чем естественнее, надежнее формируется певческое равновесие в условиях движения (например, мелодии, развивающейся на основе квинты), тем исполнение становится мягче, пластичнее, неторопливее, с органичными динамическими зигзагами. Легче добиться легато. Естественное исполнение переносится и на фортепиано. Законы движения, освоенные голосом, идущим за рукой, гарантируют естественное интонирование мелодии на инструменте. Если ученик в каком-то месте останавливается, резко воспроизводит звук, наваливается на клавишу, играет неритмично, значит, его надо снова попросить воспроизвести мелодию на схеме с дирижерским жестом-прогнозом⁸. Уже на первом этапе обучения мы сталкиваемся с необходимостью понять самое главное: важным является не «что», а «как». Чем меньше равновесия – интонационного прогноза – тем больше громкости, рваности ритма, резкости звука, просто – больше технических ошибок (забывания текста). И наоборот – интонационное осмысление, прожитое через жест, обеспечивает без подсказок педагога музыкальное исполнение на инструменте⁹. Быстрый темп обычно сопровождается громкой динамикой. Как у

8 Интонационность руки получает художественное объяснение в новелле О. де Бальзака «Неведомый шедевр», отрывок из которой приводит в своей книге, посвященной проблеме содержания в живописи, С. Даниэль: «...рука не только составляет часть человеческого тела – она выражает и продолжает мысль, которую надо схватить и передать. Ни художник, ни поэт, ни скульптор не должны отделять впечатление от причины, так как они нераздельны – одно в другом» (Даниэль С. Сети для Протея. Проблемы интерпретации формы в изобразительном искусстве. СПб., 2002. С. 30).

9 Позволим себе ремарку на полях: кто тише? Шопен или Шуман? Чем тише, тем ближе, тем доверительней становится музыкальное содержание

начинающего, неумеющего плавать, движения хаотичны, отрывисты, шумные (много брызг), беспорядочны, так и у человека, который не владеет музыкальной интонацией, звук обычно громкий, резкий, агрессивный, поспешный, тяготеющий к быстрому темпу. Жак-Далькроз пишет: «Нужно прежде всего пробудить в пианисте *ощущение длительности мышечного напряжения* [выделено нами – А. Г.] и ознакомить его с влиянием силы и продолжительности мышечного напряжения на силу и длительность звука»¹⁰. В данном контексте мы понимаем выражение «ощущение длительности мышечного напряжения» как своего рода эквивалент выражению «интонационный прогноз». Жак-Далькроз продолжает: «Для этого нужно заставлять ученика петь – одной игры безусловно недостаточно».

Перейдем теперь к следующему уровню интонационного прогноза – освоению интервалов. Кому из преподавателей сольфеджио не известна работа над интервалами? Сколько сил тратится на эту область музыкального языка! Стоит еще напомнить, что интервалы традиционно разделяют в этом случае на элементы в ладу и элементы, существующие «сами по себе» - т. е., вне тональности. Но, может быть, кто-то тихо, «про себя» скажет, что у него с интервалами «все в порядке»: он разрешает детям подставлять знакомые песни под те или иные интервалы и они сразу угадываются. Люциан Пригожин, петербургский композитор в своих воспоминаниях, между прочим, рассказывает об освоении интервалов. Распространив на все интервалы способ трафарета (все знают, что начало песни «В лесу родилась елочка» - это большая секста), он добился стопроцентного результата. Он научился сам и научил своего товарища. Сегодня наша официальная педагогика отвергает такой способ общения с интервалами.

Но сейчас необходимо взглянуть на это явление с другой стороны. Интервал – два звука – необходимо осваивать как гармоническую целостность. Это – исторически более сложная форма равновесия, чем движение от звука к звуку по одной линии. Одно дело – научиться ходить, другое – приземляться на две ноги после сальто в

прыжке. Почувствовать принципиальное отличие гармонической формы от мелодической можно, если предложить осваивать гармоническую форму звучания людям, выросшим в условиях монодийной культуры. На так-то просто объяснить в этом случае, что 2 звука вместе (а тем более, - 3 звука в терцовом аккорде!) представляют собой наименьшую информативную единицу системы. Вряд ли можно утверждать, что пение в терцию – одна из самых легких форм многоголосия. Развитие многоголосия в Европе через бесконечные каноны – тому доказательство. Маленькие дети при пении в терцию обычно фальшивят, часто сбиваются на унисон. Им скорее удобнее воспроизвести втору к мелодии не на терцию, а на квинту, которая при ограничении ступенчатого диапазона не требует звуковысотной тональной корреляции. Переходя от мелодического последования ступеней к их одновременному взаимодействию мы действительно сдвигаемся резко вверх по оси истории (от монодии к гармонии).

При поступлении в консерваторию, в частности, Санкт-Петербургскую, есть тест по сольфеджио – определение интервалов «вне тональности» в широком расположении. Абитуриенты с абсолютным слухом обычно фиксируют точную высоту каждого звука, затем складывают их, пытаются определить их в интервальном соотношении. Часто видишь, что человек задумывается над тем как же назвать предложенный интервал. Например, нижний звук *до диэз* не очень-то «хочет» в сознании слушающего укладываться в большую септиму, так как верхний звук безотносительно нижнего был оценен им как *до*.

Ошибки при определении широкого интервала возникают и из-за отсутствия навыка снятия акустических искажений (консонансы приобретают черты диссонанса благодаря активно проступающему обертоновому ряду, а диссонансы, наоборот, утрачивают свою напряженность). Автор данной работы неоднократно проводил эксперимент, предлагая музыкантам разной квалификации, включая преподавателей высшей школы, определить интервал большой септимы от *ре бемоля* в большой октаве со звуком *до* четвертой октавы. Ответ практически всегда был один и тот же – октава.

10 Далькроз э. Ритм. М., 2002. с. 29.

Представляется, что в таком виде описанный тест мало пригоден для проверки музыкального слуха и, тем более, для его воспитания.

Зададим вопрос: как существуют широкие интервалы в реальной музыкальной практике? Во-первых, мажорно-минорная ладовая система закрепила за каждым интервалом свое, самое типовое (самое распространенное) место (на той или иной ступени). Во-вторых, интервал представляет ту или иную ладовую функцию (тонику, субдоминанту, доминанту). В-третьих каждый интервал как гармоническая интонация наделяется композиционной функцией (можно различать три основные фазы – начало, развитие, конец). В-четвертых, стилевые особенности каждой эпохи корректируют интонационный отбор. И, наконец, в-пятых, фактурный ракурс широких интервалов (рельефно выраженное регистровое разобшение) позволяет все интервалы расценивать под одним углом зрения - как контрапункт верха и низа, как взаимодействие мелодической и басовой высотных точек.

Все вышеперечисленные аспекты, образующие реальную систему музыкальной организации, как раз и нужно учитывать при освоении интервалов. В учебной практике интервал должен предстать не отдельно как таковой, якобы существующий сам по себе, а как неотъемлемая часть живого интонационного процесса. Можно услышать возражение о том, что, например, малая септима встречается не только на пятой ступени. В качестве защиты следует использовать тот факт, что типовая ориентация при работе с элементом не только помогает быстрее войти в контакт с ним. Типовое восприятие элемента на самом деле способствует воспитанию активной реакции на изменение сложившегося типового значения. Как отмечает философ М. Петров: есть закон и есть канон. Закон действует всегда одинаково (в нашем случае малая септима выступает всегда только как интервал, включающий семь ступеней и пять тонов). Канон существует в искусстве как норма, которая через формы отрицания становится источником развития – рождением художественного индивидуального начала¹¹.

Взглянем на эту ситуацию с другой стороны. Абитуриенту

предлагается сыграть на рояле большую септиму в широком расположении от какого-либо звука. Вариантов воспроизведения несколько. Самый распространенный следующий – играющий смотрит на левую руку, затем – на правую, после чего тыкающим резким звуком извлекает необходимую септиму из рояля. Другой вариант – руки играющего вскидываются, но перед клавиатурой застревают в поисках верхнего звука (нижний искать не надо, так как задание включает название нижнего звука), при этом голова крутится слева направо (надо же все-таки найти верхний звук). Наконец, после нескольких попыток воспроизведения верхнего звука отыскивается правильный и септима, извлеченная повисшими пальцами под клавиатурой, предстает в агрессивном звучании (септима ведь ничья, ее можно и побить и стукнуть). Бывает, что абитуриент сразу, не мешкая, сыграет вам заказанную септиму: агрессивность ее звучания обратно пропорциональна времени ее поиска: чем меньше времени уделяется на ее поиски, тем безразличнее и громче она появляется на свет. Вспомним еще раз по этому поводу замечание Ж. Далькрозе: чем быстрее, тем громче.

В ответ на такую игру со стороны преподавателя поступает уточнение задания: необходимо сыграть большую септиму на I ступени, к примеру, Ре бемоль мажора. При этом объясняется, что такая септима включает интонацию «полтона до тонической октавы», в связи с чем ее нужно еще и разрешить. Ошибки в области верхнего звука значительно сокращаются, однако для звучания септимы этот факт пока значения не имеет (септима по-прежнему не складывается в *гармоническую* интонацию, что подтверждается прикасанием рук к клавиатуре одновременно). Для исполнения септимы решающим замечанием со стороны преподавателя становится требование увидеть септиму на клавиатуре заранее и только после этого руки поднять одновременно и опустить на клавиши также *одновременно*. После этого достигается результат всегда один и тот же, причем неожиданный для самих играющих: конкретизация ладового местоположения септимы и ее восприятие как гармонической интонации – через одновременное воспроизведение без поворота головы слева направо – автоматически приводят к изменению

11 М. Петров. Античная культура. М., 1997.

качества ее звучания: пропадают агрессивность и тычок в инструмент. Понимание типовой ладовой функциональности, всех других вышеперечисленных параметров интервала делает его ясным, конкретным, интонационно направленным и, благодаря этому, устанавливается внутреннее равновесие, позволяющее регулировать качество звучания. Теперь можно констатировать: играющий действительно слышит данную интонацию. Когда видишь фигуру молодого дирижера, наваливающуюся на оркестр, понимаешь, что он не владеет интонационным процессом и поэтому агрессивным движением пытается компенсировать отсутствие интонационного прогноза.

Перейдем теперь к анализу становления композиционной функции интонационного прогноза, который в учебном процессе обычно связывается с игрой модуляций на фортепиано.

Предполагается, что человек, слышащий модуляцию, способен своим слухом спрогнозировать новую тональную ситуацию, а именно, - выбрать необходимый модулирующий аккорд. По-видимому, игра должна отличаться особой эмоциональностью, фиксирующей появление новой тональности¹². Предварительно, без особой надежды получить ответ, зададим вопрос, можно ли испытать радость общения с новым событием музыкального процесса в той, избитой до неприличия, форме, которая предлагается учащимся для освоения модуляций. Чаще всего учащиеся заучивают аккорды и вся энергия ученика, играющего модуляции, тратится не на радость общения с новым событием в музыке, а на техническое воспроизведение того или иного элемента.

Весьма показателен запомнившийся случай из практики. На вступительном экзамене по гармонии один молодой человек по специальности духовник, приехавший откуда-то с севера, приступил к выполнению серьезного задания - игре модуляции. Сыграв

традиционных первых три аккорда, он остановился и стал думать. Экзаменаторы терпеливо ждали, когда же, наконец, прозвучит на рояле желанный модулирующий аккорд. Он появился минуты через три, воспроизведенный в динамике на 3 форте и с соответствующей этой ситуации артикуляционной агрессией. Главное же заключалось в том, что весь внешний облик абитуриента выражал неподдельную колоссальную радость от того, что он все-таки нашел (!) этот модулирующий аккорд. Невольно возникает сокровенный вопрос: что же все-таки проверяется у музыканта в данном случае: его умственная способность, память, умение нажимать клавиши на фортепиано или же его музыкальный слух, отличающийся прогностическими способностями?

Практика освоения модуляций имеет свою, на редкость устойчивую и одинаковую историю существования независимо от учебного заведения, в котором осваивается этот музыкальный феномен. Первые затруднения ученик испытывает при извлечении начального аккорда. Незаметно для себя он умудряется повторить его раза три-четыре в поисках наиболее удобной отправной позиции. Вторая существенная остановка возникает после трех аккордов, принадлежащих исходной тональности. Сняв руки с рояля, ученик в этот момент спрашивает преподавателя: «Можно еще раз?». Получив утвердительный ответ, ученик снова начинает все сначала. Как известно, поворотным пунктом в игре модуляций является вторая доля второго такта, где появляется модулирующая субдоминанта. Сыграв аккорд новой тональности, ученик именно в этот момент вдруг спрашивает: «А куда мы идем?». Опять зададим вопрос: может ли положительно влиять на развитие музыканта упражнение, которое на протяжении четырех тактов вызывает такое количество синяков и ушибов по дороге их освоения, каким образом в данном случае происходит реализация композиционного прогноза?

Не вдаваясь в детали методики освоения модуляционного процесса в упражнениях на рояле, отметим следующее: только музыкальное исполнение данного упражнения, организованное интонационным прогнозом на основе *басового контрапункта, сложившегося в цельную линию*, может служить критерием для определения степени

12 И. А. Браудо так описывает свое знакомство с модуляционными процессами в музыке: «Во всей моей последующей жизни я не помню более упоительных модуляций, чем переход из c-moll в Es-dur в одной из пьес Диабелли» (Начало. Из неопубликованных автобиографических заметок И. А. Браудо, подаренных Н. И. Оксентян и В. А. Шляпникову Л. Н. Шуко-Браудо //Органное искусство. Вып. 4. М. –СПб. 1997. С. 12).

обученности музыканта.

Игра модуляций с присущей ей элементарной прогностической функцией по существу обнажает проблему интонационности в воспитании музыкантов на всех уровнях. Недостаточное внимание к интонационному прогнозу на самом первом этапе – при освоении простейших детских песенок приводит в дальнейшем к обесцениванию специфики музыкального содержания.

Все элементы, подвергающиеся изучению, должны сохранять свои неотъемлемые функции музыкальной речи, т. е., выявлять интонационность по горизонтали (в мелодике) и вертикали (в гармонии) в их процессуальности.

Опубликовано: Вопросы теории и практики экономической и социально-культурной деятельности в контексте современности. Сборник научных трудов по материалам межвузовской научно-практической конференции 2-3 ноября 2007 года. СПб институт экономики, культуры и делового администрирования. Консерватория им. А. Бершадского при поддержке Союза концертных деятелей. СПб. Изд. Политехнического университета. 2—7. С. 193 – 210

Начальный этап обучения музыке в группах сольфеджио. Основные положения программы.

Современный рынок переполнен методической продукцией для всех этапов музыкального образования. Однако обилие методической литературы совсем не означает, что в вопросах методики «поставлены все точки над «і». В нынешних условиях «вседозволенности» при издании того или иного учебного материала перед преподавателем, а также и перед родителями учащегося встает сложная задача: сориентироваться в безбрежном потоке новой информации, определить пригодность этой литературы для учебного процесса¹.

Стремительное изменение окружающего мира в социальном и экономическом плане приводит к кардинальным изменениям в детской психологии, способности детей воспринимать изучаемый материал, делать его своим, полезным и, в конечном итоге, духовно желанным и необходимым. Область педагогики должна быть самой мобильной, так как ее прямая задача устанавливать прямую связь «мир – человек».

Начальный этап обучения музыке остается самым уязвимым местом в методическом плане, так как он призван заложить фундамент музыкального образования, создать действенную систему духовных и эстетических контактов учащегося с музыкой как видом искусства. Общение с музыкой должно стать неотъемлемой для малыша формой его бытия. Достичь этого можно только через пение. Пение – это и цель и средство. Важным является и то, как петь и то, что петь. Ребенок, исполняя песню, попадает в максимально

1 Результаты выбора определяются не только методическими проблемами. Общение с той или иной методической продукцией иногда сказывается весьма негативно на психологическом, и даже чисто физическом состоянии учащегося. Остановимся на некоторых проблемах оформления: например, нотные тетради без полей или с вертикально нарисованными линиями или же сборники для пения, в которых текст напечатан нечитаемым шрифтом

комфортные условия для себя. С одной стороны, поэтический текст песни помогает следить за музыкальной мыслью, с другой, - песня демонстрирует синтез слова не только с музыкой, но и с движением. Обращение к народному творчеству позволяет приобщить ребенка к настоящей поэтике слова, реализованной в отшлифованной временем музыкальной интонации.

К сожалению, часто наблюдается обратная картина. Учебный процесс на уроках сольфеджио может способствовать отторжению от предмета благодаря значительному крену в сторону теории. А пение часто рассматривается как средство озвучивания теории. Программы по сольфеджио в большинстве случаев не предусматривают индивидуального подхода к учащемуся. Напротив, все требования по выполнению программы носят унифицированный формальный характер. Сложившаяся за последнее время практика всевозможных игр, сказок, рассказов о музыке также требует критического осмысления, так как такой подход уводит в сторону от языковой специфики собственно музыки, от постижения ее художественных законов.

Создание положительного психологического климата на уроке сольфеджио является неременным условием для плодотворного общения педагога с детьми на основе занятий музыкой. Традиционная дихотомия «процесс – результат» в учебной практике должна рассматриваться с методическим акцентом на первом положении – на процессе². Не результат любой ценой (под результатом на сольфеджио обычно считают освоение интервалов, аккордов, написание диктантов и т.д.), а процесс, активное «погружение» учащегося в музыкальный мир. Понимание ведущей задачи урока сольфеджио как средства активного включения учащегося в систему музыкальной деятельности требует пересмотра традиционных методических установок и формирования

2 Стоит напомнить, что такая расстановка акцентов является ведущей в Орфпедагогике.

принципиально новых подходов в изучении музыкальной событийности.

Использование в учебной практике термина «Музыкальное событие» поможет одухотворить все неисчислимые детали, с которыми дети знакомятся на протяжении своего музыкального обучения. *Музыкальное событие – это интонация, которая имеет начало, развитие и конец.* От исходной точки до конечной точки надо активно двигаться, при этом двигаться по-разному, чтобы «по дороге познакомиться со всеми интереснейшими деталями этого путешествия».

Б. Асафьев в книге «Музыкальная форма как процесс» отмечает: «Музыка – искусство обнаруживаемого в интонациях движения»³. Другой пример асафьевской мысли: «Одним из первичных выразительных средств – обобщенной интонацией – является интервал, интервал как система»⁴. Обращает на себя внимание тот факт, что научная энергия Асафьева в пользу интонационности музыки аккумулируется в условиях противопоставления этой теории обычной музыковедческой практике, а также сложившимся традициям учебного процесса, нередко не отличающихся желанием вслушиваться в музыкальную процессуальность. Например, Асафьев останавливается на утверждении традиционной элементарной теории, что «...октава – тот же звук через семь ступеней на восьмую...» и не соглашается с этим утверждением, так как «...это звук нового интонационного качества»⁵. Иными словами, стоит рекомендовать всем, кто преподает сольфеджио, еще раз вдумчиво перечитать книгу Асафьева, в которой каждая строчка «дышит» интонационностью – отношением к музыке как живому организму.

Выражение Асафьева «Услышать – это уже понять» можно рассматривать как методологическую основу любого музыкального

обучения и, в частности, на уроках сольфеджио. *Услышать, т. е. научиться замечать музыкальное событие,* – это главная цель предмета под названием сольфеджио⁶. Появляются вопросы, вытекающие из главной первопричины: как добиться этого умения, как определить наличие или, наоборот, отсутствие услышанности, необходимой для раскрытия интонационной сущности музыки?

Основным содержанием данной программы является методологическое осмысление основных параметров музыкального языка, которое должно с самого начала обучения научить детей слышать то, что они делают. Под знаком всепроникающей интонационности в данной программе есть всем известные рубрики, но получающие в методическом плане иное раскрытие. Вводятся и принципиально новые параметры (регистры, структурная логика, композиционная логика).

В организации учебного материала используется органичный, естественный рост одновременно всех параметров музыкальной речи, изначально представленных в теснейшей взаимосвязи, т.е. комплексно. Собственно процесс освоения образует систему открытого типа: каждый обозначенный параметр может изучаться с различной степенью подробности в зависимости от реальных возможностей самих учащихся. Следует учитывать, что в одну группу могут попадать дети с разными музыкальными способностями, с разными моторно-двигательными и эмоциональными возможностями. Следует также иметь в виду, что есть дети, получающие индивидуальные занятия по фортепиано и не получающие их. Для последних урок сольфеджио – основной

6 К теории интонации Б. Асафьева очень близко примыкает теория П. Флоренского, сформулированная еще в 20-х годах XX столетия и направленная на выявление плотности художественной информации в изобразительных искусствах (П. А. Флоренский. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М., 1993. «Интонационность» теории Флоренского можно отразить следующими словами: « Событие есть только тогда, когда ты его замечаешь».

3 Б. Асафьев. Музыкальная форма как процесс. Л., 1971. С. 204

4 Там же. С. 220.

5 Там же. С. 219 – 220.

источник развития навыков игры на фортепиано. Правильное слышание элементов музыки способствует формированию естественной постановки руки, воспроизведению естественной интонации без подсказки учителя⁷.

Предлагаемая программа легко усваивается детьми уже с шести лет, которые приходят на подготовительное отделение. Дети 7-8 лет, начинающие свое музыкальное образование непосредственно с первого класса также могут обучаться по данной программе. Наиболее успешно обучение происходит в группах из 8-12 человек при одном полутора часовом занятии в неделю (60 - 65').

Открытый характер программы позволяет использовать ее как в профессиональном звене обучения музыке, так и в общеобразовательной школе, где в последнее время пение как форму деятельности вытеснила методическая установка на разговоры о музыке, ни в какой мере не способствующие формированию и развитию практических навыков, а главное, не позволяющие учащемуся погрузиться в самую суть музыкального бытия – в музицирование.

Из начального этапа обучения сольфеджио стоит выделить самую первую стадию, которая образует «дописьменный» период⁸. За последние годы в учебной практике получило распространение пособие с нарисованными пятью линейками и вертикально закрепленными лесками, по которым передвигаются пуговицы в качестве нотного знака на необходимую линейку. Такой способ освоения пространственного местоположения мелодии противоречит интонационной природе музыки. Пуговицы передвигаются по леске

без *отрыва* от поверхности основания с нотным станом. В этот момент невозможно петь мелодию, весь певческий аппарат зажимается, нет главного – дыхания, требуемого для продвижения дальше, на следующий звук мелодии⁹. Передвижение очередной пуговицы сверху вниз или снизу вверх для каждого последующего звука мелодии противоречит естественному физическому процессу: освоению мелодии как интонационному продвижению слева направо. Высотный рисунок мелодии формируется на нотных линейках благодаря интеллектуальной работе учащегося, а не мышечно-эмоциональной деятельности, влияющей на формирование музыкального чувства учащегося.

Взамен передвижных пуговиц предлагается пособие, которое могут изготовить любые ученики вместе с родителями. Берутся два картонных листа от конфетных коробок с белой поверхностью размером «А 4», склеиваются скотчем в длину (один за другим) так, чтобы оба листа легко раскрывались и лежали на столе, не топорщась. На них рисуются два нотных стана, где расстояние между линейками равно диаметру однокопеечной монеты. Необходимо соблюсти поля сверху, снизу, сбоку (как в хороших нотных тетрадах), особенно пробел между станами, необходимый для их контрастного различения. Для ноток заготавливается связка из пяти спичечных коробков. Коробки обматываются скотчем так, чтобы можно было быстро и легко открыть любую из коробочек, в которых лежат нотки. Круглые нотки, изготовленные из твердой бумаги, помещаются в первые четыре коробки из пяти. Пятая предназначена для карточек с добавочными линейками.

Теперь следует объяснить почему коробочек для ноток должно

7 Отсюда и необходимость в упразднении оценки в конце первого года обучения, так как низкая оценка, с одной стороны, не является

8 Благодаря своей большей мобильности дети 7-8 лет, только начинающие музыкальное обучение, осваивают «дописьменный» период в более сжатые сроки – до полугода.

9 Сходная зажатость певческого процесса происходит благодаря так называемому дирижированию на 6/8, где формальное тактирование руки на шесть долей начисто перекрывает интонационность танцевальной пластики в двухдольном метре. Требование педагогов сольфеджио изображения второй и третьей долей четырехдольной сетки виде безотрывного передвижения руки по столу налево, затем направо приводит также к антиинтонационной ситуации.

быть четыре – не больше и не меньше. Процесс выкладывания мелодии предлагается осуществлять не только с учетом интервалики между ступенями тональности, но и на основе четкого разграничения мелодии по фразам, т. е. с учетом *структурной логики* музыкальной речи. Единицей измерения структуры речи становится *фраза*. Каждая новая фраза выкладывается своим цветом. В данном случае используются четыре основных цвета: красный, желтый, зеленый, синий¹⁰. Порядок цветов жестко регламентирован: он соответствует порядку цветового спектра. Такая последовательность цвета отражает местоположение фразы в форме: первая фраза всегда красного цвета, вторая – желтого, третья – зеленого, четвертая – синего¹¹. Соответственно этому порядку цветов располагаются нотки и в коробочках: достаточно наклеить красную наклейку на первую коробку, чтобы понять – где находятся другие цвета. На вопрос преподавателя «какого цвета вторая фраза, если по музыке она такая же, как и первая» дети с воодушевлением отвечают: «Конечно же желтая, она же все равно вторая, а не первая!». Цвет в данном случае выполняет формообразующую функцию. Границы фраз прорисовываются более чем отчетливо.

Чтобы представить, насколько яснее, ярче выступает *интонационный прогноз* песни при выкладывании составляющих ее фраз с их различным цветовым оформлением, следует обратиться к песне «Андрей-воробей», которая поется на одном звуке. Запись этой песни в каком-либо учебнике сольфеджио обычно занимает четыре строчки. Она изобилует восьмыми длительностями с «хвостами», так как мелодия приводится со словами. В соответствии с правилами вокальной группировки (этот принцип записи ритма не пригоден в

учебном процессе, тем более – на первом этапе) каждая восьмая «выглядит» в тексте сама по себе, так как на нее попадает самостоятельный слог. При отсутствии композиционных ориентиров пропевание песни приобретает чисто формальный характер, без энергетики, необходимой для движения вперед.

При выкладывании первых четырех фраз этой песни последовательно красным, желтым, зеленым, синим цветами, а затем при выкладывании 5 – 8 фраз с повтором данной последовательности цветов композиция песни, ее структурная оформленность, невзирая на мелодическую повторяемость одного звука, выступает сразу наглядно, целостно. Благодаря цвету рельефно высвечивается конец каждой фразы, что позволяет детям динамически и артикуляционно «разгоняться» к концу каждой фразы: «Андрей-воробей, не гоняй голубей, гоняй Галочек из-под палочек. Не клуй песок, не тупи носок. Пригодится носок клевать колосок».

Необходимо внести коррективы и в использование карточек с изображением той или иной ритмической длительности. Методическая целесообразность этой «ритмотеки» – вне сомнений. Однако стоит обратить внимание на ряд методических моментов, связанных с их применением. Если выкладывание песни на нотном стане осуществляется по фразам, которые, несмотря на отсутствие фиксации ритма, отчетливо структурируются благодаря цветовому оформлению, то выкладывание ритмических карточек также необходимо делать по фразам, которые на рабочем столе выстраиваются рядами – сверху вниз. Между рядами надо оставлять пространство, необходимое для того, чтобы учащийся мог передвигать палец под карточкой, проговаривая ритмослоги¹².

10 Выбор цветов соответствует стандарту, существующему при оформлении детских игрушек в четыре цвета.

11 Впоследствии, когда учащиеся переходят к реальной записи мелодии в нотной тетради, цвет, закрепленный за местоположением фразы, реализуется уже в виде квадратных скобок соответствующего цвета, расставляемых цветными шариковыми ручками

12 В использовании ритмослогов автор данной методики использует разработку Н. А. Бергер. Принцип применения тех или иных слогов в зависимости от места в метрической доле, а не по принципу «каждой ритмической фигуре – свои слоговые комбинации» прекрасно себя зарекомендовал и получил большое распространение в учебной практике.

Отправной метрической единицей является четверть, которая изображается на одной карточке. Размер этой карточки должен быть 2,5 см x 2,5 см. Карточку такого размера легко взять в руки. Если она будет меньше, то процесс выкладывания таких карточек физически затягивается, что отвлекает внимание от интонационной направленности мелодии. Если карточка будет большего размера, то выкладывание фразы в один ряд занимает много места на рабочем столе, что плохо по двум причинам. Первая причина - можно попасть на территорию соседа. Вторая – зрительно не охватывается интонационная целостность фразы.

Важная интонационная ошибка наблюдается и в местоположении длительности на карточке, которая очень часто рисуется посередине, а не с краю карточки. Нотный знак, расположенный ближе к левому краю карточки, должен содержать в себе информацию о протяженности звука, о заполнении этим звуком всего времени, отпущенного на него. Карточка с обозначением длительности выступает как реальная метро-ритмическая единица нотного текста, дление которой фиксируется интонационным движением слева направо. Местоположение фигуры из двух восьмых в карточке должно соответствовать местоположению четверти, если положить карточки одну под другой – так, как это существует в партитурной нотации. Знак на карточке не должен быть формальным знаком, иначе (в который уже раз!) теряется связь с реальной интонационной заполняемостью доли. Изображение половинной длительности осуществляется на карточке в два раза длиннее обычной. Неужели никто не задумывался, чем оборачивается для музыкального воспитания детей картинка, помещенная на обложке нотной тетради, на которой изображаются великолепные грозди нот, вырастающие в разные стороны из целой ноты¹³. Стоит ли удивляться тому, что

13 В дореволюционных многочисленных сборниках, посвященных обучению игре на рояле, в их методических предисловиях обычно приводили таблицы с ритмической расшифровкой счетной доли четверти и располагали эти варианты

молодые дирижеры-симфонисты часто не могут передать интонационного напряжения дирижерского жеста?

В освоение ладовой природы музыки также требуется внести необходимые коррективы. Автор данной методики твердо убежден в том, что развитие ладового слуха должно происходить только на *гармонической основе*¹⁴. В роли основного гармонического фундамента выступает квинта на первой ступени. Второй опорной зоной, производной от квинты, является кварта на пятой ступени¹⁵. Эти два интервала в своей совокупности дают возможность воспитать необходимое для человека *чувство равновесия*, без которого интонационное движение теряет свою осмысленность и направленность.

Предлагается начинать музыкальное обучение не с секундовой попевки, а с квинты, которая с первых же уроков вырабатывает активную певческую позицию. Требуется значительное физическое усилие, чтобы преодолеть скачком пространство в пять ступеней. Для наглядности и, более того, для реального обеспечения физического прохождения данного квинтового пространства рисуем на доске сверху вниз столбиком пять фигур: «квадратик – ромбик – квадратик – ромбик – квадратик». Начинаем рисовать сверху, чтобы учащийся мог поднять руку не выше уровня глаз и с этого места оставшееся пространство доски смог равномерно распределить на пять фигур. Вписывать в фигуры римские цифры с обозначением ступеней не надо, так как образовавшаяся картинка из ромбиков и квадратиков всеми детьми однозначно понимается как квинта. Размеры фигур

рядами с точным соответствием по вертикали.

14 Гусева А. Гармоническая основа сольфеджио // Современное музыкальное образование – 2011. Материалы международной научно-практической конференции. СПб., 2011. С. 87 – 90.

15 О пространственных характеристиках мелодики, включающей комбинаторику квинты на первой ступени и кварты на пятой ступени, подробно пишет Н. А. Бергер в своей монографии «...мелодия. Пространственные параметры» (СПб., 2010.).

должны быть такими, чтобы дети могли рукой попасть внутрь каждой фигуры. При пении той или иной мелодии рука должна передвигаться по фигурам с обязательным ауфтактом – дыханием. Замах руки, отталкивание от предыдущей фигуры и направленность на новую фигуру должны отражать реальный интонационный процесс. Слабое, инертное движение руки, «не долетающей» до нужной ступени, не может способствовать ладо-интонационному воспитанию. Пассивность, обычно свойственная ползающей руке, отражает наличие у ученика лишь формальной установки на передвижение, причем, неважно куда. И наоборот, чем сильнее, активнее первотолчок руки от первой ступени к пятой, тем выше выбирается тональный строй учащимся при пении.

В связи с этим предлагается выделять тональности для пения, причем с учетом певческих возможностей детей на данный момент. Для игры на фортепиано, наоборот, следует включать все тональности и чем раньше, тем лучше.

Структурная логика осваивается и на уровне композиции. В этом случае учащимся предлагается делать рисунки к песне, к каждому ее куплету. Методическую целесообразность обращения к песне как носителю вербальной поэтики (а не к инструментальной музыке) для осуществления серии рисунков трудно переоценить. Каждый куплет песни имеет свою отчетливо выраженную фабульность, что позволяет выстроить ясную композицию каждого рисунка с учетом всех содержательных элементов поэтического текста. Попробуйте вслушаться в увлекательный сюжет песен «Как на тоненький ледок» или «Жил-был у бабушки серенький козлик»! Рисунки помогают разобраться с отбором музыкальных средств, подходящих для каждого куплета. Детям при исполнении того или иного куплета песни можно предложить на основе одних и тех же гармонических средств изменять динамику, артикуляцию, регистры в аккомпанементе.

Можно организовать иную игровую ситуацию. Вытаскивая из общей кучи рисунков один какой-либо, дети определяют местоположение куплета, а затем преподаватель играет данный куплет в соответствующем оформлении или, наоборот, что-то меняет, искажает, воспроизводит ситуацию, характерную для другого куплета. Учащимся надо на все среагировать.

В данной программе не рассматриваются творческие работы, под которыми традиционно понимается сочинение чего-либо. Присутствие таких заданий на уроках сольфеджио, конечно же, обогащает учебный процесс. Но стоит уточнить, заключается ли творчество только в акте сочинительства целого произведения. Творческое начало надо понимать широко. Оно выступает активно при возможностях выбора формы задания, последовательности задания, формирования участников исполнительского процесса, выбора интонационной фабулы при исполнении. Другими словами, весь учебный комплекс – музыкальный материал и общение детей с данным материалом на каждом конкретном уроке – и есть единая творческая среда, в которой рождается духовная личность. Например, песня, предложенная для изучения, может реализоваться в различных формах:

- пение со словами,
- пение с названием звуков
- пение с названием ритмических слогов
- исполнение мелодии на инструменте
- исполнение аккомпанемента на фортепиано в ансамбле с другим участником, исполняющим мелодию на инструменте или поющим со словами, или играющим и поющим мелодию одновременно
- пение мелодии под собственный аккомпанемент

- выкладывание мелодии нотками на нотном стане
- пение мелодии, одновременно показывая ступени на схеме (схема рисуется на доске)
- выкладывание ритма песни в виде карточек
- поиск изобразительного эквивалента к песне в соответствии с заданием преподавателя
- одновременное исполнение мелодии и аккомпанемента песни на фортепиано, пение со словами, ритмическое сопровождение, танец под песню и т. д.

Игра на фортепиано также характеризуется открытой системой: варьируются регистры, динамика, артикуляция, ритм, фактура. Меняется и сама гармоническая основа аккомпанемента: от простейшей бурдонной квинты до реализации мелодии в политональности.

Нотные примеры

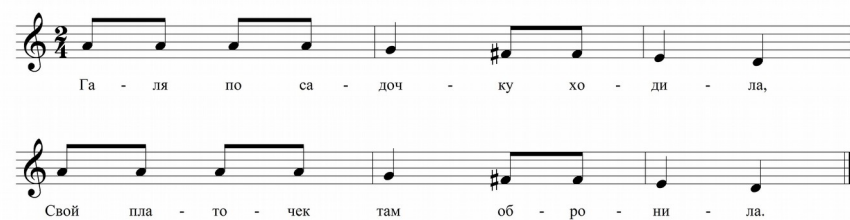
1. Прыг-скок



2. Ау!



3. Галя по садочку ходила



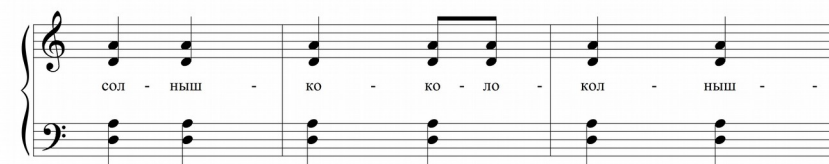
4. Лягушка



5. Улиточка



6. Светит солнышко



7. Песенка без слов



Основные технические параметры занятий по сольфеджио в первый год обучения

1. Звуковысотность в ладу.

Отправной интервал – квинта на I ступени с последующим ее заполнением и подключением прилегающих к ней ступеней. Квинта – базовый гармонический интервал мажорно-минорной системы. Перспектива изучения: подключение зоны кварты на V ступени и комбинаторика в мелодии двух зон – квинты и кварты.

2. Навыки пения.

- техника пения: звукоизвлечение, дыхание;
- пение с жестом, показывающим ступени лесенкой;
- с дирижированием на две доли.

3. Тональности для пения.

- пение мелодий со словами в «своей» тональности;
- пение мелодий сольфеджио в тональностях, первые ступени которых попадают на белые клавиши.

4 Тональности для игры на инструменте.

- тональности, тонические квинты которых находятся на белых клавишах
- тональности с «полосатыми» тоническими квинтами – Си мажор и си минор.
- Тональности с тоническими квинтами на черных клавишах

5. Мелодические и гармонические интервалы на нотоносце без ключа.

От примы до октавы.

Порядок освоения: от одной линейки до пяти.

Форма освоения:

- а. выкладывание нот на нотном стане;
- б. игра на инструменте по нотному рисунку, начиная с любого звука.

6. Три гармонические функции – тоника, доминанта, субдоминанта.

.Основная форма – квинта.

Перспектива изучения – басовые опоры, трезвучия.

Форма выполнения –

- игра на инструменте;
- слуховой анализ;
- выкладывание карточек.

7. Ритм.

Базовые длительности – четверти и восьмые.

Перспектива изучения – подключение половинной длительности, а также различных фигур с шестнадцатью нотами.

8. Метр.

Двух- и трехдольные метры. Исходная жанровая основа – полька, менуэт, вальс, песня.

Перспектива изучения – баркарола, сарабанда, гавот, мазурка, танго.

Форма освоения –

- слуховая ориентация в вокальной и инструментальной музыке, реализующаяся в координации ног и рук (толчок ноги – сильная доля, хлопки рук – слабые);
- слуховая ориентация, отражающаяся в ударе руки в парту на сильной доле и хлопках – на слабых);
- дирижирование на две доли.

Перспектива: дирижирование на три доли.

9. *Регистры.*

7 градаций: самый низкий, низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий, самый высокий.

Перспектива изучения: определение смешанных регистровых зон.

Форма освоения –

- игра на фортепиано;
- слуховой анализ;
- рисунки, в которых основное содержание составляет степень интенсивности тона цвета.

10. *Структурная логика.*

Уровень мелодической фразы.

Форма освоения –

- различное цветовое оформление каждой мелодической фразы в зависимости от ее местоположения (порядка появления) путем выкладывания нот мелодии на нотном стане;
- выкладывание карточек с ритмическими фигурами по фразам, располагая фразы одну под другой, что позволяет выявить структурные цезуры между ними. А также легко их сравнивать;

Уровень композиции.

Форма освоения – рисунки.

- один рисунок, заключающий главную поэтическую мысль песни;
- рисунки, соответствующие сюжетной последовательности куплетов песни (для большей выпуклости используется различное музыкальное оформление каждого куплета, выполненное как педагогом, так и учащимся).

Форма освоения - слуховой анализ инструментальной музыки (трехчастных композиций, периодов повторного строения) и показ

цезур через движение.

11. *Фактурные элементы.*

Основа: мелодия и сопровождение.

Перспектива изучения – две мелодии (контрапункт), мелодия и бас, мелодия и подголосок. Мелодия, подголосок и гармоническое сопровождение. Все варианты фактур предполагают всевозможные регистровые смещения и высотные перестановки.

Форма освоения –

- слуховой анализ различных видов фактур;
- игра на фортепиано;
- пение;
- ритмические партии.

12. *Динамическая шкала.*

Основа: меццо-пиано (не очень тихо).

Перспектива: 7 градаций – два пиано, пиано, меццо-пиано, меццо-форте, форте, два форте.

Форма освоения –

- слуховой анализ;
- игра на фортепиано.
- пение

13. *Артикуляционная шкала.*

Для пения: основа – легкое маркато.

Перспектива – легато, стаккато.

Для игры на фортепиано: основа – нон легато.

Перспектива – легато, стаккато.

14. *Тембр.*

Тембры человеческого голоса. Инструментальные тембры.

Определение регистров.

Сравнение инструментов, принадлежащих одной звуковысотной зоне, но различных по тембру.

Форма освоения – слуховой анализ.

15. *Темп.*

Основа – медленный, темп шагом, быстрый. Соотношение темпа и способа передвижения (различной артикуляции).

Перспектива: 6 градаций - очень медленный, медленный, спокойный, подвижный, быстрый, очень быстрый.

16. *Работа с видеоматериалом: анализ мультфильмов с музыкальным сопровождением (проект).*

Конечный результат

(Отчет в конце первого года обучения)

1. Представление разученных песен в разных вариантах:
 - пение;
 - пение с показом ступеней по схеме;
 - выкладывание нот на нотном стане;
 - выкладывание ритмического рисунка;
 - игра на фортепиано с сопровождением;
 - показ и анализ рисунков к песне.
2. Слуховой анализ вокальной и инструментальной музыки:
 - устный ответ;
 - выкладывание карточек.

Играем в «Книгу перемен»
на уроках сольфеджио

Можно ли с самых первых уроков сольфеджио включать в учебный обиход языковые средства, составляющие профиль современного музыкального языка? Можно ли начинать развивать слух ребенка, нарушая принцип монополии существующей мажор-минорной системы? Можно ли сразу погружать детей в мир бесконечного варьирования окружающей музыкальной среды, дав простор фантазии в условиях импровизации?

Можно и нужно! Чем смелее и быстрее мы развернем детей лицом к окружающему их миру, тем крепче и глубиннее будет создаваться их художественный фундамент, который позволит на протяжении всей жизни черпать энергию от общения с музыкой.

Эта статья продолжает тематику ранее опубликованной работы, посвященной обоснованию активного обращения к современным музыкальным средствам на начальном этапе обучения сольфеджио, а также методологии использования современных новаций в адаптированном виде, пригодном для детей любого возраста¹.

Выделим два основных положения, аргументирующие необходимость перестройки учебного процесса в сторону современного звучащего мира. *Первое*: какой бы привлекательной не казалась нам эпоха классицизма, она не может быть сегодня единственной отправной точкой в учебном процессе, направленном на развитие музыкального слуха. Мы не будем сомневаться в совершенстве классической формы здания Адмиралтейства, но мы не можем представить себе, что возможно появление на улицах нашего города нового здания, рожденного всеми законами классицизма. «Повести покойного Ивана Петровича Белкина» А. С. Пушкина и «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова сопоставимы по языковым средствам, но вряд ли мы найдем нечто похожее в

литературе XX века. Упорядоченность языковых средств классицизма, представленная в любом сочинении В. Моцарта, не найдет себе аналога в современном музыкальном мире. Другими словами, нельзя ребенка постоянно держать в этнографическом музее, показывая как хорошо было раньше, но не показывая что хорошо сегодня.

Второе положение связано с формой существования музыки. Речь идет о соотношении неизменного текста, зафиксированного нотами и системой дополнительных знаков, и собственно исполнения, включающего множество источников обязательной индивидуализации текста при каждом обращении к нему. История соотношения стабильного (неизменного) текста и нестабильного (вариантного) исполнения имеет свой алгоритм. Классицизм - время теснейшего контакта всех компонентов музыкального языка, контакта, не допускающего импровизационного момента ни с какой стороны.

В последующие эпохи и, особенно, во второй половине XX века усиливаются непредсказуемость, индивидуализация очередного воспроизведения одного текста. И дело не только в том, что сам музыкальный текст все более включает разделы, связанные с многовариантностью его существования (алеаторика, игра по рисунку и т.д.). Обращает на себя внимание тот факт, что музыкальное произведение перестает таковым быть: та или иная формула, заложенная в основу музыкального события, в своем бесконечном количестве повторов проходит бесконечное количество изменений, что приводит к рождению новой формы бытия музыки, а скорее - к возвращению старой –средневековой, при которой человек не отделял себя от окружающего мира и находился, или даже правильнее сказать, - пребывал внутри этого мира. Не было музыкального произведения, а было определенное состояние, которое прекращалось, а не предсказуемо заканчивалось по законам классического алгоритма драматургического процесса².

¹ Гусева А. Обращение к звуковому миру современности на начальном этапе обучения сольфеджио (www.harmonyspb.ucoz.ru). Материал апробирован на Международной научно-практической конференции «Современное сольфеджио», состоявшейся в Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского 8-10 ноября 2011.

² Любопытно что идея возвращения старого по принципу песочных часов прочитывается в высказывании П. Флоренского: «Ночной период – Средневековье, Дневной – Новое время. Теперь – “разрождение”, мы на пороге нового

Идея пребывания в том или ином музыкальном тексте ранее была освоена в Европе в рамках бесконечных симметричных канонов. Бесчисленное количество примеров пребывания в музыкальном явлении, требующее прерывания, а не закономерного окончания, свойственного музыкальному произведению, находится в фольклоре разных культур, разных эпох, особенно близких средневековью.

Соотношение неизменного и многовариантного образует открытую систему, не имеющую границ. Для учебного процесса, традиционно существующего под знаком точного воспроизведения письменного текста, как живительный воздух необходима альтернатива, способная раскрепостить сознание учащегося, внести ощущение истинной свободы при выборе тех или иных средств организации музыкального события. Стабильным формам - пению по нотам, записи диктанта, слушанию интервалов и терцовых аккордов необходимо противопоставить живой дух импровизации, способствующий развитию творческого состояния личности. Музичирование на основе современных интонационных средств – это спасительный для наших детей Lifespring – «прыжок в будущее».

Одновременное существование в учебном процессе консервативного начала, представленного классической системой, и импровизационного начала, базирующегося на иной тонально-гармонической системе, на первых порах не стоит объяснять с теоретических позиций. Параллельное использование разных систем может быть сравнимо с процессом освоения вербального языка детьми, проживающими в двуязычных семьях. Практические результаты в этом случае всегда замечательные. А теория нужна на более позднем этапе освоения языковых средств.

Прежде чем перейдем к практике освоения одной из форм, характерных для современной ситуации в музыке, сделаем акцент на принципиальном отличии современной системы от классической. Исповедуя приверженность классической системе, мы все задания

средневековья» (Флоренский П.А., священник. Культурно-историческое место и предпосылки христианского миропонимания. 1-я лекция: О христианском миропонимании// Сочинения: В 4-х т. / Сост. игумена Андроника (А.С. Трубачева), П.В. Флоренского, М.С. Трубачевой;

выстраиваем, в основном, по одной схеме. Это точное воспроизведение предложенных элементов, мотивов, фраз, целой мелодии, цифровки и т.д. в другой тональности. Другими словами, меняется высота, местоположение музыкального явления, но *не меняется* само музыкальное явление. К сожалению, изменение звуковысотного существования материала часто происходит бездумно, без учета исходной семантики классической тональности.

При моделировании одного из ведущих свойств современной музыкальной системы мы имеем дело с обратной ситуацией. Мелодический материал, сохраняя свою высотную неизменность, в каждом последующем своем повторении попадает в *иные* тонально-гармонические условия. И выбор этих условий безграничен.

На начальном этапе обучения на уроках сольфеджио лучше всего выбирать простейшие песенки фольклорного происхождения, допускающие практически любые гармонические варианты. Звуковысотная *неизменность* мелодического материала и бесконечные трансформации гармонических полей вокруг него образуют самые различные функциональные и тональные взаимоотношения.

Многовариантностью отличается и сам способ реализации двух составляющих – вокального и инструментального. Выбранная та или иная гармоническая интонация может быть воспроизведена на рояле в любом регистре - ниже песенки, выше песенки, совпадая с тесситурой песенки, в одной руке, в двух руках, а также в ритмических, динамических, артикуляционных вариантах. Может играть и петь один ученик, может петь один, а играть – другой. Важно, что в этом случае мы не связаны с конкретным нотным текстом и целиком находимся во власти звуковых комбинаций, сравнивая и оценивая их тембральные характеристики.

В статье «Обращение к звуковому миру современности на уроках сольфеджио» рассматриваются различные песни, пригодные для такого рода обработки. Одну из них – русскую прибаутку «Дождик, дождик» - мы здесь приводим заново, чтобы еще раз показать пути тонально-гармонических поисков.

Пример 2



Буквы, проставленные в примере 2, говорят о том, что можно озвучить песенку этими четырьмя квинтами, появляющимися поочередно в каждой фразе. Применение ракоходного разворота второй пары квинт подсказывает исполнителям направление поиска новых комбинаций квинтовых последовательностей. Самостоятельный поиск последовательности квинт, да еще в разных ритмических условиях – от скандирования квинты на каждой метрической доле песенки до растягивания одной последовательности квинт на всю песенку – неистощимый источник радости творчества.

Пример 3



Следующий – третий пример – показатель яркого образования полифункциональных и политональных соотношений между мелодией и гармоническим звучанием: два ряда квинт следует исполнять на фортепиано одновременно, причем как в указанном виде, так и в вертикально-подвижном контрапункте.

Пример 4



Пример 1



В примере 1 указаны 4 варианта квинт, каждая из которых может остигательно звучать на протяжении всей песенки³. Данный выбор квинт определяется наличием в них одного звука, общего с мелодией. В песенке два разных звука – *ля* и *соль*. Следовательно, к ней можно приложить квинты, для которых эти звуки являются основаниями, т.е. квинты *ля* и *соль*, а также квинты *ре* и *до*, выявляющие свою принадлежность песенке через вершинные тоны.

Использование квинты *ля* приводит к образованию мягкой консонантной звучности октавы в начале каждой двухтактной фразы, и такая гармоническая аура способствует быстрому становлению гармоническому слуху у малышей без спонтанного перетягивания голоса в самую высокую звуковысотную зону, которую он слышит на рояле.

И наоборот, использование квинты *соль* ведет уже к появлению терпкой звучности ноты от соотношения мелодии и сопровождения. От детей требуется в данном случае более динамичное, артикуляционно более плотное пение, что позволит им уверенно сохранять звуковысотность песенки, невзирая на диссонантное гармоническое окружение.

³ Обратим внимание на то, что буква обозначает именно квинту, а не трезвучие. Буква – это имя квинты. На уроке так и говорим: «сыграй (или спой) квинту *ля*». Следовательно, надо исполнить два звука: *ля* и *ми*.



Примеры 4 и 5 иллюстрируют возможность гармонического варьирования на фоне пения основной мелодии в нижнюю и верхнюю кварту.

После освоения всех выше предложенных форм музицирования можно перейти к самому непредсказуемому и, потому, самому увлекательному варианту музицирования, который мы назвали игрой в «книгу перемен».

Для этой игры следует заранее заготовить четыре набора карточек, на которых латинскими буквами обозначены квинты и кварты. В каждый набор входят шесть карточек:

- **первый набор** – квинты от белых клавиш – C, D, E, F, G, A (выпускается квинта H, включающая вершиной черную клавишу);
- **второй набор** – кварты от белых клавиш – C, D, E, G A, H (выпускается кварта F, включающая вершиной черную клавишу);
- **третий набор** – квинты от черных клавиш, а также квинта, включающая белую клавишу в качестве вершины, и квинта от белой клавиши, но с черной клавишей наверху, – Des, Es, Fis, As, B, H;
- **четвертый набор** – кварты от черных клавиш, а также кварта, включающая белую клавишу в качестве вершины, и кварта от белой клавиши но с черной наверху - Cis, Es, As, B, Fis, F.

На обороте карточек первого и второго наборов нужно написать цифры 5 (первый набор) и 4 (второй набор) одним цветом (например, красным). Используя другой цвет (например, зеленый), на обороте карточек третьего набора напишем цифру 5, а на обороте четвертого набора, - цифру 4. Каждому набору можно дать соответствующее

название: «белые квинты» (1), «белые кварты» (2), «черные квинты» (3), «черные кварты».

Импровизация заключается в том, что в качестве инструментального сопровождения для песенки используются сразу две гармонические зоны: квинта, звучащая ниже зоны песенки, и кварта, звучащая выше зоны песенки. Использование квинтовой зоны всегда в роли гармонического фундамента обуславливается разными причинами. С одной стороны, это отражение объективно существующего феномена квинты в роли базовой гармонической интонации. С другой, - квинта выступает как важнейшее звено, скрепляющее в одно целое самые различные фольклорные системы, языковые системы современной музыки, а также классическую мажоро-минорную систему

Таким образом, мы получаем следующую комбинаторику четырех наборов квинт и кварт:

1. «белые квинты» - «белые кварты»
2. «черные квинты» - «черные кварты»
3. «белые квинты» - «черные кварты»
4. «черные квинты» - «белые кварты»

Начинаем импровизировать. Например, выбираем первую комбинацию карточек. Предварительно кладем все карточки двух наборов рубашками вверх, но не смешивая карточки с квинтами и карточки с квартами. Затем открываем любую карточку из первого набора, т. е. находим квинту, и открываем любую карточку из набора с квартами, т. е. находим кварту. Гармоническая комбинация, включающая найденное по принципу «Книги перемен» совместное звучание квинты и кварты, готова. Остается теперь распределить роли между исполнителями – вокалистами и инструменталистами.

ИГРАЙТЕ!

Обращение к звуковому миру современности на начальном этапе обучения сольфеджио

Актуальность заявленной темы не вызывает сомнения. Со стороны прогрессивно мыслящих преподавателей все настоятельнее звучит призыв: «Надо активнее осваивать современность». На сегодняшний день программа сольфеджио для музыкальных школ, сложившаяся в нашей стране еще несколько десятилетий назад, явно испытывает кризис. В существующей методической литературе по данной учебной дисциплине, предназначенной для начального этапа обучения, XX век вообще никак не фигурирует. Практически отсутствует он и в среднем звене. Тому подтверждением являются все тестовые задания по сольфеджио и гармонии для абитуриентов, поступающих на исполнительские факультеты музыкальных вузов.

Освоение средств, характеризующих современный музыкальный язык, происходит уже в рамках консерваторских курсов¹. Но что делать тем, кто в своем музыкальном образовании останавливается на уровне колледжа или даже только школы? Не сложилось ли отношение к музыкальному языку XX-XXI века как к некоей области высшей сложности на фоне простой и ясной классической тональности? Не рассматривается ли музыкальный язык современности как группа элементов, освоение которых может осуществляться только как следующий – вузовский – этап расширения языковых средств, аналогично изучению интегралов в математике или же квантовой физики?

М.В. Карасева, указывая на основные тенденции преобразования в сфере методики сольфеджио, останавливается и на причинах их

1 Напомним, что согласно утвержденным учебным планам для консерваторий сольфеджио как учебная дисциплина на фортепианном факультете и струнном отделении оркестрового факультета отсутствует, в связи с чем слуховое освоение музыкальных средств для студентов данных специальностей останавливается где-то на уровне второй степени классического родства тональностей.

«пробуксовывания»: «Среди главных тенденций современной теории музыки, требующих проекции на методику сольфеджио, выделим *интегративность* и высокую степень *технологичности* мышления. В методике интегративность отражается прежде всего: в стремлении к созданию неких универсальных или претендующих на них базовых технологий, с выявлением сквозной линии “школа – вуз”, с едиными методами развития музыкального слуха, применимыми к музыкальному материалу, различному по стилю и “дизайну”. В отечественной практике осуществлению такой интеграции мешает деление сольфеджио условно на “догармонический” (школа) и “пригармонический” этапы (училище — вуз), а также на “классический” и “новоинтонационный” этапы (выд. нами — А. Г.)”². Нам представляется, что диагноз болезни нынешней системы сольфеджио поставлен весьма точно. Теперь появляется вопрос «Что делать?».

Обратимся к художественному опыту композиторов, писавших музыку для детей. И.Бах, Р.Шуман, П.И. Чайковский, С.С.Прокофьев, Д. Д. Шостакович, Б. Барток, И.Ф.Стравинский, А.Г.Шнитке, В.А.Гаврилин не ошибались: в музыке, адресованной детям, они использовали музыкальный язык, соответствующий конкретному историческому времени. Для каждого из перечисленных композиторов при выборе языковых средств не возникает существенного различия между детской музыкой и музыкой для взрослых. Для стиля П. И. Чайковского показательны как симфонии, так и его «Детский альбом».

Проблема взаимодействия старого и нового, классического и современного, имеет не только методический аспект — как соединять и соединять ли вообще, но и аспект социально-воспитательный. И.Стравинский, останавливаясь на проблемах

2 М.В.Карасева. Русское сольфеджио эпохи постмодерна, или постмодерн в зеркале методики //SATOR TENET OPERA ROTAS. Юрий Николаевич Холопов и его научная школа. М., 2003. С. 334

исполнительства, пишет: «...невозможно полностью охватить искусство эпохи предшествующей, раскрыть его смысл, тающийся под устаревшею внешностью, и понять язык, на котором уже больше не говорят, если человек этот не имеет ясного и живого ощущения современности и сознательно не участвует в окружающей его жизни <...> Вот почему я считаю, что, даже с точки зрения педагогической, было бы *благоразумнее начинать всякое обучение с современности* [выд. нами – А.Г.] и лишь после этого возвращаться к истокам истории»³.

Обращение к звуковому миру современности, тем более на начальном этапе обучения, требует коренного пересмотра не только методических аспектов, призванных отразить суть сольфеджио как учебной дисциплины, но и собственно методологических основ сольфеджио, касающихся его глубинных показателей как науки о воспитании человека.

Метод последовательного изучения классических средств, а затем средств нашей эпохи устарел. **Остаточный принцип использования учебных часов** всегда срывает отрицательно. Реальная практика показывает, что в среднем звене обучения часто не хватает времени даже на изучение классики, а до современных средств, тем более, «руки не доходят». Этот метод включает в себе негативный аспект и по другой причине: он формирует в сознании учащихся отношение к современному звуковому миру как к чему-то обособленному, иначе построенному и, оттого, отчужденному.

Интеграции «классика — XX век» мешают причины и более существенные. Мажоро-минорная система, составляющая основу учебного предмета сольфеджио в музыкальной школе, в том виде, в каком она преподносится, имеет обобщенно-унифицированный, «стертый» вид, не способствующий пробуждению истинного творческого импульса. Освоение теории классической тональности

(уже стало притчей во языцех то, что сольфеджио превратилось в озвучивание теории) происходит в условиях значительной оторванности от художественной практики. Более того: учебная интерпретация мажоро-минорной системы далека от ее истинной формы бытия, так как классическая тональность утратила самое главное – свою гармоническую сущность. До сих пор тоникой классической тональности считается только I ступень, а не гармонический элемент, представленный трезвучием! Если мелодия заканчивается на III ступени, например, в песне «Савка и Гришка сделали дуду», то это определяется как окончание «не на тонике». Использование тонической квинты в сопровождении рассматривается как «объединение тоники и доминанты». Широкое распространение получило задание «найди аккорд в мелодии», где имеется в виду ход мелодии по звукам аккорда. Если же мелодия идет по секундам, поступенно, то ее гармоническая основа уже не рассматривается. В арии Фигаро «Мальчик резвый, кудрявый, влюбленный» на слова «Не довольно ль вертеться, крутиться» предлагается найти трезвучие, секстаккорд и квартсекстаккорд, но учащимся не объясняется, что в данный момент образуется гармоническая зона тонического трезвучия, которое получает в мелодии разные позиционные формы⁴. Недостаточная научная база **при изучении** тональности, а также лада, гармонии, мелодии, аккорда, метра, ритма, тембра становится для преподавательских кадров существенной помехой при обращении к современным

4 Опишем дословно сцену, состоявшуюся на вступительном экзамене по сольфеджио. Мальшу семи лет преподаватель предлагает послушать песенку «Тень-тень, потетень», которая начинается с пятой ступени и движется по звукам тоники вниз. Экзаменуемый играет предварительно в качестве настройки до мажорное трезвучие, а затем играет и саму песенку. Далее он задает вопрос: «С чего начинается песенка?». Ребенок отвечает: «С тоники». «Нет, - говорит преподаватель, - ты послушай внимательно!» После многократного повторения задания в течение 10 минут (ребенок за это время из розовощекого стал зелено-сиреневым) преподаватель, которому далеко за пятьдесят, наконец, произносит вслух правильный ответ: «С доминанты».

3 И. Стравинский. Хроника. Поэтика. М., 2004. С. 61.

музыкальным средствам⁵.

Важнейшей методологической составляющей обновленного содержания предмета сольфеджио должен стать системный подход. Необходимо постоянно, в любом задании учитывать взаимодействие всех параметров музыкального языка – мелодии, гармонии, тембра, ритма, метра, артикуляции, динамики, тональности, лада, фактуры. Активное осмысление взаимосвязи всех параметров может осуществляться только в условиях достигнутой интонационной направленности или «интонационного прогноза». Не следует рассматривать творческие задания, предлагаемые обычно на сольфеджио, как нечто отдельное от других форм работы. Живым творческим дыханием должны быть согреты все виды деятельности на сольфеджио, тем более в музыкальной школе, где ребенок по-настоящему радуется каждой встрече с преподавателем и постоянно находится «с музой в душе»⁶.

Давно уже признано, что метод сравнения обладает огромной силой. Освоение классических и современных средств в условиях «контрапунктического многоголосия» приводит к гораздо более эффективным результатам их изучения, так как оно осуществляется

5 Автор данной статьи ранее уже неоднократно рассматривались вопросы методики преподавания теоретических дисциплин в аспекте обнаружения ее «больных» мест и поисков позитивного выхода из кризиса. См.: Об интонационном прогнозе (2007); Новое о старом: гармония на уроках сольфеджио в музыкальной школе (2008); Поиски новых путей: начало творчества (2008); Основные проблемы современного музыкального образования или «семь смертных грехов» педагогической практики (2009); Основы анализа музыкального текста: что должен сделать исполнитель в первую очередь (2011); Сравнительный анализ как метод формирования художественного мышления современного музыканта-исполнителя

6 Так называется книга норвежского писателя Юн-Руара Бьеркволла. В ней автор с необычайной заинтересованностью и чуткостью рассматривает проблему «... творческого потенциала человека от рождения до смерти, того самого творческого потенциала, который служит основой для общения, для полноценной реализации человеческой жизни» (Ю. –Р. Бьеркволл. С музой в душе: ребенок и песня, игра и обучение на всех этапах жизни. СПб., Русско-балтийский информационный центр «БЛИЦ», 2001. С. 5).

рельефно и, главное, намного эмоциональнее, нежели изучение, например, только традиционных аккордов терцового строения.

Системный подход к музыкальному языку требует иного порядка включения учебного материала: не линейного, пошагового движения, а объемного («круглого», — по терминологии П.Флоренского), позволяющего заложить алгоритмы сразу всех параметров. Такой подход позволяет в будущем вводить новые элемент внутри каждого алгоритма⁷. Благодаря системному подходу обеспечивается высокая степень персонализации обучения, так как учащемуся предоставляется право самостоятельного выбора. Ученик сам выбирает звуковысотность (тональность), форму выполнения задания, сюжет для той или иной композиции и т.д.⁸

Сольфеджио — уникальная по своим разнообразным возможностям учебная дисциплина. На его уроках можно петь, слушать, писать в тетради, писать на доске, рисовать, играть на фортепиано или другом музыкальном инструменте, но главное, в условиях группы можно музицировать! Коллективное музицирование – вот что должно стать неременной составляющей уроков сольфеджио в XXI веке. Под музицированием следует понимать такую ситуацию, при которой сочетаются заданные постоянные формы с формами, спонтанно возникающими. Повидимому, не надо объяснять, что музицирование является активным и естественным проявлением свободного творческого духа. Оно

7 Простой пример: уже в первый год можно изучить все квинты – играть их и называть, например, квинта *ля* или квинта *фа диез*. А в третьем классе можно оформить тетрадку под названием «тональный справочник», где вместо алфавита, предназначенного для записи телефонов, на страницах указываются все реальные тональности (28, включая *es-moll* и *dis-moll*). Постепенно в этот справочник каждый записывает свои, именно ему известные примеры произведений тех или иных авторов в соответствующих тональностях

8 Опять же приведем простой пример: предлагается играть гармонический аккомпанемент в разных вариантах на выбор – квинтами, трезвучиями, одними басами, двумя руками, воспроизводящими формулу «бас – аккорд». Каждый учащийся сам выбирает то, что он хочет и то, что он может.

необходимо как хлеб насущный для людей любого возраста и особенно для детей, которые сегодня лишены возможности выявлять себя в коллективе через танец, пение, игру. Дети ищут общения в школе, на улице, в интернете, но редко когда это общение позволяет им развиваться творчески. Они могут находить себя, музицируя на уроках сольфеджио в условиях общения со своими сверстниками. Обращение к выразительным средствам современности позволяет музицировать с наибольшим успехом. Уже **на первых уроках** сольфеджио в форме музицирования можно осваивать разные гармонические комбинации, тембровое богатство различных регистров фортепиано, разнообразные ритмические фигуры и т. д.

При всем многообразии течений, тенденций, философских установок, свойственных веку минувшему, следует выделить приоритеты среди компонентов музыкального языка. Это тембр, индивидуальность гармонических и тональных структур, активное сопряжение двух видов развития — оstinatности и вариативности. **На эти характеристики надо обратить особое внимание, так как они коренным образом отличаются от ведущих показателей классической эпохи.** Вспомним, что мажоро-минорная тональная система, отличающаяся жесткой связкой ладовых функций и соответствующего им звукоряда, обусловила основной принцип развития — изложение исходного материала в иной тональности. Такой принцип выступает яркой альтернативой как к предыдущим историческим периодам — эпохе Барокко и, тем более, к эпохе Строгого стиля, так и к эпохе XX века, для которых, наоборот, показательными являются константный мелодический материал и максимально подвижная звуковая аура вокруг него. Если для классицизма нормой считается гармоническое соответствие горизонтали и вертикали, то в современной музыке можно встретиться с ситуацией непредсказуемости гармонического оформления той или иной мелодии. Современность предлагает нашему молодому поколению свободу выбора и живую реакцию на

собственно звучание, отличающееся всегда своей индивидуальностью. **Задача педагогов — подарить возможность детям погружаться в разнообразный мир, представленный не только в интернете или мобильных телефонах. Многогранность современной музыки всегда полна самых неожиданных красок, тембров, ритмов, различных форм организации звукового пространства.**

Принцип изложения музыкального материала в другой тональности приобрел в методике сольфеджио свою негативную функцию. Традиционная форма задания на сольфеджио «сыграй (спой) данную мелодию (цифровку и т. д.) в другой тональности» привела к обесцениванию тембра, характера звучания каждой из тональностей⁹. Семантика тональности практически не рассматривается в музыкальной школе. Индивидуальный же выбор колорита звучания при обращении к современным формам организации звуковой материи позволяет воспитать активное отношение к одному из важнейших параметров музыки — характеру ее звучания, ее тембру.

На первых порах в качестве музыкального материала удобнее всего использовать народные песни разных национальных культур, не связанные с мажоро-минорной системой и характеризующиеся малообъемным звукорядом. Мелодии монодийного характера допускают сам факт их гармонической обработки, вариативность которой бесконечна. Удобной формой музицирования на данную мелодию становится многократное исполнение мелодии голосом в условиях меняющегося инструментального декора.

Обратимся к чешской песне «У осины влез на кочку» (пр.1)

Эта песня — исключительный пример того, как в самых

⁹ Учебные пособия по сольфеджио пестрят такими «шедеврами» как изложением фа минорного музыкального момента Шуберта в си миноре, Ре мажорной темы радости из финала IX симфонии Бетховена в Фа мажоре, побочной темы Ля мажорного концерта для фортепиано с оркестром Моцарта в Фа мажоре.

незатейливых мелодических интонациях постепенно рождается красота мажорного трезвучия. Мелодия предназначена для пения канонем на четыре голоса. Но петь канонем малышам сразу сложно. Лучше использовать эту мелодию для обычного одnogолосного пения с аккомпанементом. В роли гармонической основы используется единственная квинта – тоническая, но зато она получает много вариантов регистрового воплощения. Ее надо играть тихо, на педали, встраиваясь в пульс мелодии. Играющий на фортепиано решает все исполнительские проблемы, связанные с аккомпанированием.

Разучиванию этой песни обязательно предшествует изучение всех регистров, представленных фортепианной клавиатурой. Их семь, и дети называют их так, как находят: средние звуки октавы до¹⁰, звуки выше средних и ниже средних октавы до, высокие звуки и низкие звуки октавы до, самые высокие и самые низкие звуки октавы до. В зависимости от исполнительских возможностей учащихся (часто бывает так, что дети, обучающиеся игре на скрипке или флейте, с фортепиано знакомятся только на сольфеджио) можно предложить играть квинту сначала одной рукой — левой, затем двумя, — с заданием самостоятельно выбрать контрастные регистры. Постепенно, совместными усилиями группы рождаются все новые и новые варианты, так как учащийся не должен повторять вариант, уже ранее найденный. Прием постоянного варьирования при очередном воспроизведении песни можно рассматривать как основополагающий для системы музицирования.

На основе этой песни закладывается фундамент представлений о семантике тональности: на выбор даются две тональности — D-dur и C-dur. Обычно дети единогласно приходят к выводу, что песенка

¹⁰ В методических целях представляется целесообразным использование не традиционных названий октав (первая, вторая, третья, ...малая, большая.), а названий, связанных с высотными характеристиками всех октав до по отношению к центральной, т. е., средней октаве. В то же время сохраняется общепринятый высотный ориентир от звука до

про колокольчик ярче, звонче, светлее звучит в тональности D-dur.

В дальнейшем, когда дети уже умеют интонационно грамотно воспроизводить тоническую квинту, появляется возможность снова вернуться к этой песне и подключить многоголосие в виде дополнительно звучащей V ступени (на слова «динь-дон») или I ступени наверху.

Другой пример — песенка «Дождик, дождик» (пр. 2) — позволяет создавать гармоническую ауру благодаря разным квинтам. Их поиск определяется очень просто: каждая из двух ступеней мелодии рассматривается как основанием квинты, так и ее вершиной. В примере 2 а приводятся четыре варианта квинт. Латинская буква обозначает имя квинты по ее нижнему тону. Выбранный гармонический элемент оstinатно звучит на протяжении всей песенки с повтором в каждом такте. Квинты исполняются как левой рукой в нижнем регистре, так и с добавлением правой руки в верхнем регистре фортепиано. Напоминаем, что основной формой реализации песни является воспроизведение мелодии голосом (сольно или группой), без ее дублирования на фортепиано, с инструментальным сопровождением, которое играет либо самим поющим либо другими учащимися¹¹

Комбинаторика найденных четырех квинт — следующий этап творческих поисков. Можно предложить детям самим выбрать разные варианты последовательности квинт, например, «А – G- D – C» или в обратном порядке: «C – D – G – A». Привлекательна и другая закономерность – ротационного порядка: «G – D – C – A» (соответственно, и ракоходное движение на данный ряд). В примере 2 б приводится последовательность квинт, образованная двумя секундовыми ячейками прямого и обратного движения. Проведение

¹¹ Игра на фортепиано мелодии и гармонической основы одним учащимся и. тем более, вокальное исполнение им же мелодии песни (со словами или с названием нот) – это самостоятельная форма работы на сольфеджио, требующая со стороны преподавателя особого внимания.

всех четырех квинт с их последующим повторением происходит в рамках двухтактных фраз мелодии.

Муниципирование на основе четырех квинт имеет бесчисленное количество вариантов, ведь играть можно как последовательно, так и вместе. Одновременное звучание нескольких квинт обуславливает использование четырехручного исполнения (попутно на уроках сольфеджио решаются проблемы совместного инструментального муниципирования). В момент игры со стороны детей всегда возникают неожиданные предложения: «А можно, чтобы тот, кто отвечает за верхний регистр, будет играть две квинты снизу вверх, а другой, который «сидит на басах», будет играть свои две квинты сверху вниз, да еще и вместе?». В результате: поем, играем и сочиняем, вслушиваемся, оцениваем и выбираем. Один из вариантов поисков в данном направлении представлен в примере 2 в. Обратим также внимание на то, что верхний ряд квинт может стать нижним, а нижний, соответственно, - верхним.

Эту замечательную мелодию (в тексте моделируется обращение, скрытый диалог) хочется петь долго и душевно. Словами песни определяется и характер исполнения на фортепиано. Поэтическую идею обращения можно усилить проведением мелодии в нижнюю или верхнюю кварту. Возникающие всевозможные политональные комбинации только укрепляют детские голоса: они раз от разу звучат все звонче и смелее. В примерах 2 г и 2 д указываются возможные варианты гармонического сопровождения при квартном воспроизведении мелодии.

Танцевальный характер мелодии французского канона (пр. 4) требует быстрого темпа исполнения. Кроме обычной тонической квинты, звучащей в нижнем регистре в качестве гармонического фундамента, в верхнем регистре стоит добавить тематическую гармонию, т. е. аккорды любой структуры, в состав которых входят звуки только данного напева. Чтобы избежать традиционных звучаний, **лучше избавиться от третьей ступени квинтовой зоны Фа**

мажора. Оставшиеся же ступени (I, II, IV, V) можно комбинировать, образуя секунды, септимы, кварты, с их дублированием, в различных ритмах. Наконец-то появляется настоящая возможность сочинить аккорд!

Мажорная терция, лежащая в основе русской песни «Ой, звоны», обуславливает новые подходы в инструментальной аранжировке (пр. 5)

Симметрия целотоновости, заложенная в трех ступенях данной песни, «диктует» продолжение этого принципа в сопровождении. К черным клавишам, которые становятся кластерным источником колокольности, стоит добавить целотоновость на белых клавишах. Ритм смены гармонических интонаций, их позиционность остаются в зоне наибольшей исполнительской мобильности.

Терцовая попевка песни позволяет эксперименты и с квинтами, соотносящимися между собой по терциям. Квинты *фа диез, ре диез, си, соль диез* объединяются под знаком изменения гармонической функции *фа диеза – от основного тона до септового*. В аудиозаписи можно было бы услышать, как детские голоса с каждым новым звучанием песни приобретают силу, энергию, мощь. Какие бы ни возникали политональные взаимодействия между сопровождением и сольной мелодией, учащийся твердо, без напоминания вступает в своей тональности, в своей звуковысотной зоне, которая гораздо лучше запоминается в условиях рельефного противопоставления, нежели в условиях бесконфликтного существования одной, классически организованной тональности.

Песня «Идет Матушка-весна» (пр. 6) может прозвучать во всех вариантах, описанных выше. Однако благодаря протяженности мелодии выдвигается проблема не только выбора тех или иных средств, а еще и их распределения в композиции. Например, от оstinатно звучащей той или иной квинты к новым квинтовым звуковысотностям, от оголенного остова квинты к его постепенному заполнению, от низкого регистра к завоеванию других регистровых

красок, от крупных ритмических длительностей к более мелким и т. д.

К музицированию постепенно добавляются формы работы, связанные с сочинением не только сопровождения, но и самой мелодии. Детские прибаутки легко ложатся на любые звукоряды, на любое количество ступеней, на аккорды любой структуры (вспомним художественный опыт Стравинского или Бартока). Слуховой опыт, композиторский поиск совмещаются с анализом различной музыки XX века. Сочинение на один звук *ля* в первом номере из сюиты «Musica ricercata» Лигети или электронная композиция «Поток» Шнитке на один звук *до* в их сравнении потребуют от учащихся ответить на вопрос «что же является источником развития в том и другом случае». Сравнение примеров из музыки Прокофьева и Бартока позволяет ответить на вопрос «какое место в композиции занимает симметрия». Можно сочинить эскиз на обертоновый ряд, на серию, ■■ причем, ■■ в ее всех четырех модификациях, ■■ на разные метрические системы. Можно сочинять и по рисунку. Только надо обязательно находить аналог того или иного явления в реальном композиторском мире, слушать, анализировать, приходить к определенным выводам.

В заключение необходимо отметить, что благодаря близкому знакомству с современными музыкальными реалиями, особенности которых выступают в весьма рельефной форме, впоследствии открываются истинная глубина и эстетическая ценность художественных завоеваний предшествующих эпох, включая заново услышанную классику, расшифрованную романтику и неизведанный мир старинной музыки.

Нотные примеры

Нотные примеры

Об интонационности определений в теории музыки

(мысли вслух)

Возьмем пары понятий:

Доминанта с расщепленной квинтой

Тоника с расщепленной терцией.

Кажется, что определения схожи, но смысловая нагрузка в каждом случае – разная.

В первом – квинтовый тон аккорда действительно бывает в двух вариантах в рамках одного аккорда, иначе говоря -- целостности гармонической вертикали. Хотя сам факт разнонаправленности квинтового тона потенциально расшатывает гармоническую целостность терцового строения. Но **главное**, присущее классической аккордике, **сохраняется**: каждый тон сохраняет свою подчиненность аккорду независимо от местоположения, расположения, регистрового звучания.

Во втором – расщепленная терция никогда не функционирует в рамках одного аккорда: либо – либо. Это – всегда полипластовость. Почему не назвать это явление полиладовой тоникой? Присутствие в определении основы *поли*, и основы *лад* позволяет установить интонационный прогноз: что будет и в каких формах.

Ярчайший пример: Шнитке. Виолончельная соната До мажор.

Можно указать и на Третью симфонию Брамса (Первая часть)

Еще: Скрябин – оп. 74 № 4, Прокофьев – 7-я соната, 3-я часть.

А блюз? Это же сиамские близнецы! Причем, минорность всегда в голосовой – мелодической части, развивающейся сверху вниз. А мажорная стезя – это гармонический фундамент, основанный на акустическом равновесии мажорного трезвучия. Все остальное, наслаивающееся на этот фундамент, опять-таки, будет выполнять роль мелодических пластов на незыблемую опору. Вспоминаются индийские шрути, которые существуют только в условиях постоянных звуковысотных точек (особенно квинты).

Квинтовый тон при своем расщеплении, между прочим, перестает быть в своем нормативном виде. Вместо него появляются две другие высотные точки.

Терцовый тон изначально существует в классической системе поливариантно. У Шнитке оба варианта звучат по ходу развертывания музыкальных событий. Это – продолжение классических традиций. Однако новое в том, что оба варианта тоники появляются в рамках одной синтаксической структуры, но при этом сохраняется целостность каждой из гармонических трезвучных интонаций – мажорной и минорной. Одновременное сосуществование мажорной и минорной интонаций происходит только в условиях полипластовости.

Поливариантное существование тонического аккорда. Полиаккорд, включающий оба варианта тоники – мажорный и минорный.

В рамках одного синтаксического построения композитор формирует развертывание музыкальных событий по двум руслам, что приводит к одновременному использованию разных ладовых формаций.

Доминанта с расщепленной квинтой – это одна плоскость, одно гармоническое пространство.

Тоника с расщепленной терцией (с вариантами терций) – это две плоскости, два гармонических пространства, каждое из которых требует своего интонационного осмысления.

Другая пара понятий:

Хроматическая вспомогательная

Вводный тон к какой-либо ступени

В первом случае определение, призванное характеризовать местную, тактическую ситуацию, на самом деле осуществляется с позиций абстрактной, диатонической системы, системы вообще.

Во втором – определение имеет конкретную интонационную направленность.

Третья пара:

Целотонно-симметричный терцквартаккорд

Увеличенный терцквартаккорд.

В первом случае определение касается имманентно сложившейся структуры аккорда и направлено охарактеризовать его автономное звучание.

Во втором – возникает вопрос: где возникает интонация увеличенного интервала и куда она направляется.

В мажоро-минорной системе функциональная направленность требует осознать увеличенные интервалы как интонации, включающие вводнотоновость, т. е. вновь возникает зависимость данного аккордового элемента от последующего, позволяющего установить *Интонационный прогноз* возникшей вводнотоновости, т. е., целостность линейного движения направленности.

В тех же случаях, где тяготение пропадает, например, в творчестве позднего Скрябина, пропадает установка и на аккорд как на терцкварт.

Четвертая пара:

Прокофьевская доминанта

Доминантсептаккорд + 5 + 7

Полиаккорд, включающий два элемента одной – доминантовой – функции. Прокофьевских доминант много. Прокофьева можно занести в книгу рекордов Гинесса по

изобретательству доминант. Обратим внимание, что при многосоставности доминанты последующая тоника обычно выступает в своей цельности и однозначности.

Первое определение ведет нас по ложному следу. Оно идентично обозначению какой-нибудь альтерированной субдоминанты (например, квинтестаккорд II ступени плюс 1 плюс 3). Главная интонационная ошибка: определение указывает на целостность вертикали в то время, когда природа прокофьевской доминанты – полипластовая. Понять прокофьевскую интонацию можно только через максимально ясно очерченную графику линий, составляющих гармонические поликомплексы. Другое соображение против бытующего выражения – это установка на единственность «прокофьевской доминанты». На самом деле, еще раз подчеркнем, их очень много.

«Гамма Римского-Корсакова». Всем известно, что это гамма, в основе которой находится ячейка «тон-полутон». Но почему применительно к Мессияну не появилось такое определение? Ведь у него тоже симметрично повторяющаяся ячейка, правда, уже «полутон-тон». Как раз это определение содержит в себе интонационный прогноз, так как для Р.-К. характерно использование этого звукоряда всегда в рамках октавного диапазона в условиях поступенного движения.

В характеристике этого явления необходимо ответить и на такой вопрос: а почему у Р.-К. ячейка «тон-полутон», а не наоборот?

Ответ, по-видимому, будет следующим: Р.-К. на микроуровне слышит данную ячейку как принадлежность ее к минорной диатонической сфере – что-то от монодии русской протяжной песни.

Вывод: определение музыкальное, интонационно направленное. Однако возникающее среди других, антимузыкальных, интонационно не оформленных, оно также превращается в формальность (студенты обычно не могут ответить на вопрос – почему это явление у Р.-К. называется гаммой)

Доминантовый лад.

Если давать дефиницию, то она начнется со слова «плагальный», где имеется в виду опора на нисходящую кварту. Более того, в определении должно обязательно войти слово «переменный». Тогда получается, что связка из двух аккордов – минорного трезвучия и мажорного трезвучия на кварту вниз – это каденция плагального типа, наделенная ярко выраженной переменностью: Тоника минорная переходит в доминанту мажорную. Но можно и иначе представить функциональное наполнение: это минорная субдоминанта и мажорная тоника.

Определение «доминантовый» уводит в сторону: оно может провоцировать последующее движение, активное движение к тонике. Если от доминанты к тонике время сокращается (центростремительная функция), то и от тоники к доминанте время сжимается. А плагальность имеет другую природу. Это – вокальное дыхание, неторопливое, с расширяющимся временем при прохождении пути от субдоминанты к тонике. Обязательно надо обратить внимание на тот факт, что ход баса при движении от тоники

к доминанте звучит по-разному: вверх, на квинту или же вниз, на кварту. Например, Бах в обороте «уменьшенный септаккорд на IV ступени – мажорная тоника» бас ведет все-таки вверх, что выявляет и другое значение оборота – «тоника – доминанта». У Брамса же в аналогичном обороте бас направляется вниз, квартовый ход которого склоняет чашу весов в сторону реализации оборота «субдоминанта – тоника».

На сегодня критический анализ категориального и терминологического аппарата – вопрос не только педагогических технологий, но и безусловная необходимость фундаментальной теории и исполнительской практики.

Как играть аккомпанемент к песням

Надо помнить, что:

1. Исполняя в конечном виде песню, не надо играть мелодию, а надо играть только сопровождение.
2. Мелодия на то и мелодия, чтобы ее петь.
3. Мелодию можно предварительно найти на фортепиано, затем сыграть ее и одновременно спеть (желательно со словами).
4. Освоив мелодию и продолжая ее петь, руки следует использовать уже только для воспроизведения аккомпанемента.
5. Две руки на рояле самым удобным образом создают гармоническое сопровождение.
6. Каждый человек может себе аккомпанировать, напевая мелодию.
7. Каждый человек может аккомпанировать другому - тому, кто поет.
8. Каждый может аккомпанировать другому, при этом также напевать (подпевать, вместе петь) мелодию.
9. Сопровождение воспроизводится в традиционном виде: левая рука играет бас, а правая - аккордовый элемент.
10. Знакомиться с аккордами надо в двух направлениях.
11. Первое направление: выучить буквенное обозначение аккордов, понимая, что это - **имя** аккорда. Другими словами, в любой песне, в любой пьесе, где бы мы ни встретили, например, буквенное обозначение аккорда C7, мы знаем, что сыграем именно малый мажорный септаккорд от звука **до** и никакой другой.
12. Второе направление включает отношение к аккордам как выразителям гармонической функциональности в мажоро-минорной тональности. Тоника и доминанта есть в любых мажоро-минорных тональностях, т. е., везде есть элементы, выполняющие роль устойчивости и неустойчивости. Но имена этих аккордов в каждой тональности будут разные!
13. Для быстрого нахождения аккорда на фортепиано надо в первую очередь уметь находить квинту, затем ее заполнять мажорно и минорно.
14. Следующий этап - умение сочинять аккорд правой рукой, т. е., уметь воспроизводить звуки, входящие в аккорд, в любом порядке. Когда аккорд играется одной рукой (правой), то естественным расположением является тесное. Назовем это **позициями**. У трезвучия будут три позиции по верхнему тону (в курсе гармонии это называется мелодическим положением аккорда).
15. Для показа доминанты самый яркий аккорд - это доминантсептаккорд, который надо научиться играть с пропущенной квинтой, но с удвоенным основным тоном в басу, в партии левой руки.
16. Доминантсептаккорд, также как и трезвучия (тоническое или субдоминантовое), надо научиться играть в трех позициях по верхнему голосу: 1) правая рука опирается на структуру септими; 2) наверху вводный тон; 3) наверху «доминантовая секунда» - «IV и Уступени вместе».
17. При соединении аккордов используется принцип перехода в **ближайшие звуки следующего аккорда**.
19. Для удобства игры аккомпанемента лучше предварительно найти доминантсептаккорд в подходящей позиции, затем его разрешить (перевести) в тонику в соответствующей позиции.
20. Запомнив, как надо сыграть последовательность «доминанта - тоника» в данной тональности, можно сыграть ее и наоборот - «тоника - доминанта».
21. Каждая мелодия имеет свой характер и аккомпанемент следует оформлять в соответствующем виде (ритмофактурные формулы выбираются в соответствии с жанром песни).

Сегодня в магазинах продается множество сборников песен - из

мультфильмов, из фильмов для взрослых (особенно, прошлых лет), эстрадных и джазовых мелодий. Все они обычно печатаются с буквенным обозначением аккордов. Надо научиться их расшифровывать и научиться их соединять.

Все классические мелодии, основанные на мажоро-минорной системе, можно сопроводить аккордами в буквенных символах. После определения основной тональности выбранной мелодии можно выписать соответствующие данной тональности аккорды тоники, доминанты и субдоминанты. Найденные реальные звучания гармонических функций следует совместить с указанными буквенными обозначениями.

Ориентация на буквенные обозначения аккордов позволяет быстро «схватить», найти данный аккорд рукой на фортепиано. Буквенный символ воспринимается как целое. И рука должна играть это целое. Это удобно: играем то, что видим. Не случайно, именно этот вид цифровки получил распространение в художественной практике, а не обозначение аккордов как тоники, доминанты и т.д.

Анализируя аккорды, предварительно найденные благодаря буквенным обозначениям, мы устанавливаем между ними принципы связи, т. е., выясняем их функциональные значения и, тем самым, учим слышать их и, в конечном итоге, прогнозировать.

Метр

Что такое метр в музыке? Почему этой стороне музыкальной организации уделяется столь мало внимания? В учебном процессе, пожалуй, на всем пути обучения – от начального этапа до консерваторской скамьи – метрическая система предстает как нечто застывшее, формальное, способное разве что на выявление двух и более долей в такте. А ведь метр – это живое дыхание музыки! Метр – это прежде всего пульс, который как артерия осуществляет музыкальное движение.

Назайкинский пишет, что «метр – это катализатор музыкальности». Как это следует понимать? «Метр – пульс» надо найти в каждом случае. Пульс может меняться в одном произведении – учащаться или, наоборот, замедляться, даже в рамках произведений, которые имеют указание якобы на постоянную метрику. Первый вопрос, который должен задать себе музыкант, это «что есть счетная доля в данном произведении, в данной части произведения, в данном сегменте произведения. Также следует знать, что деление на такты совсем не есть отражение количества долей метрической системы и не есть всегда указатель на присутствие сильной доли в начале такта.

Вокруг метрической системы, особенно в учебном процессе сложилась традиция: считается, что две цифры, поставленные в начале нотной строки, указывают на количество долей (верхняя цифра) и на саму счетную долю (нижняя цифра). Но традиции бывают хорошие и не очень хорошие.

В старые времена (добаховские) была более верная традиция: указывали на количество долей, т. е., писали в начале строки только одну цифру, а длительность, которая выражала метрическую долю, уже выяснялась из нотного контекста. У Баха эту традицию мы встречаем в гавотах, имеющих двухдольную пульсацию.

А что обозначают две цифры – 6 и 8? Неужели действительно 6

долей в такте? Неужели это действительно сложный размер, как об этом пишут все учебники по элементарной теории? Обратим внимание на тот факт, что после обозначения темпа в начале пьесы в скобках обычно приводится редакторская пометка, которая в случае размера 6/8 выглядит, например, так: = 60. Другими словами – здесь уже не используются цифры для обозначения длительности. С одной стороны, и указывается реальная счетная доля – четверть с точкой, - с другой, из чего следует вывод: музыка организована двух-, а не шестидольно.

Любопытный пример в плане указания метра имеется в прелюдии Соль мажор Баха их ХТК I. Партию правой руки открывает размер 24/16, а партию левой – знак C. На какую метрическую систему следует ориентироваться в этом случае?

Остановимся теперь на соотношении C и 4/4. Неужели это одно и то же? До XX века не было традиции указывать 4/4. Но отсюда не вытекает, что эти метры одинаковые. В каждом отдельном случае необходимо вслушиваться в реальное дыхание музыки и отвечать на вопрос – пульсация по четвертям или по половинным длительностям. Размер C на самом деле предстает той метрической системой, которая позволяет, с одной стороны, модулировать в процессе своего развертывания в размер 4/4 – особенно в точке золотого сечения, в момент кульминации, с тем, чтобы потом опять вернуться в исходную двухдольную пульсацию в замыкающем разделе. С другой, - отчетливо образует многоуровневость в проявлении метрической пульсации, при которой основной пульс осуществляется половинными длительностями, а дополнительный – внутридольной – четвертями.

Вся музыка Шопена, Глинки, Чайковского, Шуберта, Бетховена (список композиторов можно бесконечно продолжать), обозначенная знаком C, имеет установку на двухдольное дыхание в такте. Внутридольная пульсация будет либо появляться на отдельных участках формы, либо сопровождать основную пульсацию, но ни в

кчем случае не выступать как эквивалент четырехдольности! Четырехдольность музыки Баха на самом деле выступает всегда под патронажем объединяющего размера *C*, жанровое значение которого призвано в спокойном темпе выявить пластику речи, песенного начала.

В музыке XX века ситуация принципиально меняется: на смену пластики предшествующих эпох приходит рубленность марша и тотальная четырехдольность получивших распространение танцевальных жанров – танго, фокстрота, всевозможных румб, самб и т.д. Прокофьев честно указывает жанровый ориентир своей музыки, используя размер 4/4, а не *C*.

А теперь обратимся к нашей учебной практике и откроем любой учебник сольфеджио. Почему-то мелодии Глинки, Чайковского, Моцарта, имеющие в оригинале обозначение *C*, в учебниках приводятся как четырехдольные, т.е. маршевые. К этому еще стоит добавить, что пение этих мелодий обычно сопровождается так называемым дирижированием. Вот и звучит романс Глинки «Я помню чудное мгновенье» как самый бытовой марш на параде под скандирование рукой каждой четверти.

Если же мы попробуем услышать в данном случае счетную долю в виде половинной длительности, то, воспроизводя эту музыку в том же темпе (!) соприкоснемся с настоящей красотой мелодии, так как предстанет в условиях своего истинного дыхания.

Использование термина «дыхание» в данном случае имеет совсем не переносный смысл, а наоборот, самый что ни на есть реальный. Кому не известно утверждение о том, что вокалисту надо сначала разработать дыхание, а затем уже реализовывать отработанные навыки в пении. Для опровержения такого суждения приведу следующий пример. Исполняется ария баса из кантаты Баха, которая в нотном тексте имеет обозначение *C*. Дирижер реагирует на медленный темп этой арии, на наличие в каждой четверти еще более мелких длительностей – восьмых – пользуется четырехдольной

сеткой. Более того, он (для большей ясности) дробит каждую четверть на восьмые. Результат оказался плачевный: солист не мог спеть ни одного такта целно как того требовала музыка, так как ему катастрофически не хватало дыхания. Протяженность дыхания зависит не от физического времени, а от количества информативных единиц, объединяемых в одну группу.

Работа над цифровкой. Этапы

I. Записать трехзвучные аккорды в скрипичном ключе. Цифровка сочиняется преподавателем с учетом последующего прибавления баса и образования логичной последовательности аккордов. Заранее заготавливается басовая строчка.

II. Подписать сверху функции. Выписать бас.

III. Петь ее в следующем порядке:

- играть аккорды и петь верхний голос.
- играть аккорды и петь второй голос.
- играть аккорды и петь третий голос.
- играть бас и петь все аккордовые элементы (партия правой руки) снизу вверх.
- играть бас и петь все аккордовые элементы сверху вниз.
- играть бас и петь все аккордовые элементы «змейкой» – один аккорд снизу – другой – сверху или наоборот: один аккорд сверху – другой – снизу.
- играть бас и петь «мелодию», образуя ее из любых звуков данных аккордов, например:
 - исполнять цифровку вдвоем: один играет все четырехголосие, другой поет, используя варианты №№1-7.
 - импровизировать мелодию можно в следующем порядке:
 - а) используя гармонические звуки «четвертями»;
 - б) используя гармонические звуки в ритме «четвертей и восьмых»;
 - в) используя гармонический звук со вспомогательными звуками (сверху – ближайший диатонический, снизу – вводный тон) в ритме «триолей»;
 - г) комбинируя фигуры, основанные только на гармонических звуках, а также на гармоническом звуке со своим вспомогательным в ритме «триолей», «четверти и восьмой», «четверти с точкой».

Интервалы

- Что такое интервал. Это – два звука- одинаковой или разной высоты.
- Бывают гармонические и мелодические интервалы. А где полифонические?

Это уже логический аспект, условия его существования как еденицы муз. ткани.

А исходно – интервал – это материя (но не стиха - Эткинд), а музыки.

тем более нельзя проводить триаду «тон – интервал – аккорд».

- Диатонические и хроматические интервалы. Или все-таки – диат. и альтерированные?
- Что учить в первую очередь – где, на каких ступенях неустойчивые интервалы, альтерированные интервалы или наоборот – уточнить, где находятся устойчивые интервалы.
- Что такое устойчивые интервалы. Это- часть тоники. 3 группы устойчивых интервалов.
- Освоение интервалов: от безусловного к условному, от материального к логическому. От логических процессуальных размышлений к конечным выводам.
- «Интервал с разрешением».

Интервал – два звука – необходимо осваивать как гармоническую целостность. Это – исторически более сложная форма равновесия, чем движение от звука к звуку по одной линии. Одно дело – научиться ходить, другое – приземляться на две ноги после сальто в прыжке. Почувствовать принципиальное отличие гармонической формы от мелодической можно, если предложить осваивать гармоническую форму звучания людям, выросшим в условиях монодийной культуры. На так-то просто объяснить в этом случае, что 2 звука вместе (а тем более, - 3 звука в терцовом аккорде!)

представляют собой наименьшую информативную единицу системы. Вряд ли можно утверждать, что пение в терцию – одна из самых легких форм многоголосия. Развитие многоголосия в Европе через бесконечные каноны – тому доказательство. Маленькие дети при пении в терцию обычно фальшивят, часто сбиваются на унисон. Им скорее удобнее воспроизвести втору к мелодии не на терцию, а на квинту, которая при ограничении ступенечного диапазона не требует звуковысотной тональной корреляции. Переходя от мелодического последования ступеней к их одновременному взаимодействию мы действительно сдвигаемся резко вверх по оси истории (от монодии к гармонии).

Зададим вопрос: как существуют широкие интервалы в реальной музыкальной практике? Во-первых, мажорно-минорная ладовая система закрепила за каждым интервалом свое, самое типовое (самое распространенное) место (на той или иной ступени) Во-вторых, интервал представляет ту или иную ладовую функцию (тонику, субдоминанту, доминанту). В-третьих каждый интервал как гармоническая интонация наделяется композиционной функцией (можно различать три основные фазы – начало, развитие, конец). В-четвертых, стилевые особенности каждой эпохи корректируют интонационный отбор. И, наконец, в-пятых, фактурный ракурс широких интервалов (рельефно выраженное регистровое разобщение) позволяет все интервалы расценивать под одним углом зрения - как контрапункт верха и низа, как взаимодействие мелодической и басовой высотных точек.

Формы освоения интервалов в широком расположении

Выбранный из таблицы интервал играть в разных тональностях. Звуки басового голоса должны принадлежать малой, большой или контроктаве. Звуки мелодии размещаются не ниже третьей октавы. Исполнять интервал необходимо, давая ауфтакт (дыхание) сразу к

двум звукам – баса и мелодии. Заранее подносить одну из рук к клавиатуре запрещается!

Выбранный из таблицы интервал исполняется последовательно: бас в левой руке, затем добавляется голос в соответствующем для исполнителя диапазоне. Последующее разрешение (если оно требуется) осуществляется уже только одновременно – как целостная контрапунктическая интонация. Также, как и в предыдущем случае, надо осваивать избранную интервальную интонацию в разных тональностях. Исполнение должно быть неторопливым, но и не затягивающимся на первой стадии его поиска. После получения задания (выбора тональности) должно походить не более 2-3-х секунд.

Теперь форма работы с интервалом предусматривает движение наоборот – к звуку, извлеченному голосом, пристроить басовый фундамент. И сделать это надо последовательно: от вокального звучания к инструментальному. В роли верхнего звука в этом случае следует использовать один и тот же звук, который при воспроизведении различных интервалов таблицы будет рассматриваться той или иной ступенью, т.е., в совокупности нескольких вариантов данного упражнения возникает яркий эффект перегармонизации. Главный момент этого упражнения – вслушаться в гармоническую интонацию, которая рождается от взаимодействия верха и низа. Напомним, что мелодический звук, извлеченный голосом, продолжает (!) звучать на фоне появляющегося баса.

Следующая форма работы – это определение интервала вслепую. Осваиваются четыре позиции: «белые клавиши (бас) – белые клавиши (верх)», «Черные клавиши (бас) – черные клавиши (верх)», «белые клавиши (бас) – черные клавиши (верх)», наконец, «Черные клавиши (бас) – белые клавиши (верх)». В акустическом плане – это самая неординарная позиция. Пальцы должны определить и сам интервал и его тональную принадлежность.

Аккорд

Аккорд имеет две ипостаси в своем происхождении: как контрапункт, сложение ряда разных высотных точек в их одновременности – немецкая линия. И другой аспект – как целостность, идущая от нижнего звука. У аккорда такого типа нет верха как мелодически значимого тона, а есть только низ, который и есть опорный звук мелодии. испанская гитарная система. народная индийская музыка демонстрируют систему движения аккордов **за мелодией**.

Созвучие — материальная ситуация. Кластер — предельная ситуация аккорда, цельность поверхности, размытое пятно. Для оценки явления первостепенное значение имеет позиция наблюдателя

На выявление свойств аккорда влияют многие компоненты музыкального языка.

- Ступеневый
- Форма изложения аккорда – ее конкретная гармоническая интонация, свойственная аккорду той или иной ладовой функции
- Мелодический ракурс аккорда, фиксация контрапункта верха и низа с выявлением типового ладового оборота. Малая септима в доминанте, попадая на место субдоминанты в кадансе, заранее прогнозирует себя как увеличенную сексту – этот момент чаще всего отражается в записи энгармонической модуляции.
- Место в форме: во фразе, в кадансе. Между прочим, независимо от модуляции аккорд может выявить свою ладовую нагрузку благодаря местоположению в синтаксисе музыкальной речи. Причем, мы все более реагируем на значение того или иного элемента, потому что «так бывает неоднократно». Бетховен – 10 соната, 2-я часть, тема вариаций: доминантовый терцквартаккорд выполняет функцию секстааккорда 7 ступени (потому-то и септима

идет вверх). Формальный секундаккорд 6 ступени перед вступлением темы главной партии в Первой балладе Шопена на самом деле выступает в роли кадансового квартсекстааккорда. В мазурке ля минор Шопена секстааккорд 3 ступени, появляясь после доминантсептаккорда, выполняет роль тоники. Благодаря сложившейся закономерности септаккорд 4 ступени в миноре при повторе фразы уже намечает свою функцию – септаккорда 2 ступени для параллельного мажора.

- Ладовая функция аккорда

Нельзя в музыке говорить об отдельных точках – пусть и гармонических. Движение в музыке сродни автомобильному движению на дорогах. Скорее образование зоны – откуда-то куда-то. И модулирующий элемент может превратиться в зону, в которой можно выделить фазу отрицания старой тональной структуры, но еще окончательно не намеченную фазу новой тональности. Например, какой-нибудь уменьшенный аккорд отвергает старую тональность, но не намечает новую (много вариантов).

Если общий и модулирующий аккорды определить как возможность и действительность, то в зоне модулирующего элемента выделяются две фазы: первая – ожидаемая действительность или действительность конкретного ожидания. Образование интонационного прогноза в области модуляции. Однако это ожидание может не подтвердиться. Сравним: ясное небо, ни одной тучи. Следовательно, дождя не будет. Или: в небе висит туча, дождь вот-вот пойдет. Но... все-таки не пошел: ожидаемая действительность не состоялась.

Мы различаем аккорды, присущие Бетховену и Шопену, Шуберту и Шуману, Брамсу и Веберну, Рахманинову и Скрябину, Прокофьеву и Стравинскому. У каждого из них своя индивидуальная интонация в области гармонии. Классические аккорды прежде всего выявляют

свое персональное лицо благодаря тембровым характеристикам (сравним до минорные аккорды у Бетховена и Шопена). Шуман находит для кульминаций аккорды, совершенно неординарно звучащие по своему интервальному составу. Брамс слышит гармоническую интонацию только в условиях особого контрапункта «верха и низа». Прокофьева можно записать в книгу рекордов Гинесса по изобретательству доминант, индивидуальность которых композитор черпает из многочисленных вариантов расслоения музыкальной ткани. Стравинский вошел в мировую историю благодаря индивидуальности последнего аккорда, возникающего как результат сложения различных тематических образований, присущих данному произведению. Яркую интонационную индивидуальность носят все, так называемые серийные аккорды.

Аранжировка: практический аспект

Аранжировка - это умение воплотить уже имеющийся музыкальный текст в другом варианте, придающем ему другую звучность.

Аранжировка - это умение при необходимости добавить различные средства музыкальной выразительности к имеющемуся музыкальному тексту.

Аранжировка требует от автора следующих навыков:

1. умение выделить гармоническую основу музыкального текста;
2. умение использовать различные фактурные типы для воплощения гармонической основы;
3. умение на основе имеющейся гармонической основы создать дополнительные гармонические педали, реализованные в виде вокальной или инструментальной педали;
4. умение сочинить один или несколько подголосков на базе основного гармонического развертывания;
5. умение добавить ритмический элемент в согласовании с музыкальным содержанием аранжируемой пьесы;
6. умение продумать и воплотить тембровую драматургию аранжировки.

В качестве музыкальных объектов, пригодных для аранжировки, выступают в первую очередь песни - самые разные: от простейших детских песен до весьма развернутых джазовых песенных композиций. Сам жанр песни предусматривает возможность различных художественных дополнений по сравнению с исходным оригиналом.

Во вторую очередь аранжировке могут подвергаться классические сочинения. Однако в этом случае от аранжировщика

требуется большой пиетет к оригиналу и понимание того, что можно добавить, а что - нет. обращение к классическому произведению требует от аранжировщика четкое представление о тех средствах, которые он применяет, а именно - средства дополнительного характера, своеобразной иначе окрашивающей одежды, но не средства, составляющие суть данного музыкального произведения - мелодии, гармонии, метро-ритма.

Первое задание.

Золотая секвенция. Основные приемы аранжировки.

В качестве отправной точки для выработки основных приемов аранжировки можно использовать золотую секвенцию. Напомним: золотая секвенция - это диатоническая последовательность аккордов в миноре,двигающаяся от тоники до тоники по квинтам вниз. На базе этой последовательности учащимся предлагается создать свою композицию, оригинальность которой достигается варьированием всех компонентов музыкальной речи - гармонии, мелодии, ритма, метра, фактуры, тембра.

Ее гармоническая сущность проявляется в самой элементарной форме. Она позволяет быть реализованной в виде последовательности трезвучий. В дальнейшем гармонический план может быть изменен по разным направлениям - как в сторону усложнения диатонической гармонической вертикали, так и в сторону усиления модуляционности.

Полученный гармонический остов возможно реализовать в разных типах фактуры - от самого простейшего, выраженного аккордовыми комплексами, до весьма разнообразных фигур фактурного варьирования - опять же в двух направлениях: по вертикали, в которой могут быть использованы различные формы дублирования тонов, входящих в основную гармоническую вертикаль, и по горизонтали, получающей индивидуальное

воплощение благодаря многообразию гармонического фигурирования.

Гармоническую последовательность, опирающуюся на золотую секвенцию, легко преобразовать метрически, а также в различных ритмах. На этом этапе возникает необходимость согласования выбранных приемов фактурного и ритмического изложения гармонической основы.

Следующий этап - это конструирование мелодии на основе золотой секвенции. Мелодия выносится на отдельную - третью - строчку, благодаря чему эскиз приобретает традиционную форму изложения, где фортепианная партия, основанная на гармонической последовательности, не отягощается включением мелодического материала. Пожалуй, это - самое главное условие достижения успешной в будущем аранжировки, а именно, фактурное разделение мелодической и гармонической функций.

Мелодия импровизируется, отталкиваясь от простейшей формы, - путем использования одного, но любого (!) звука из данной гармонии. Затем она усложняется за счет включения вспомогательных, проходящих звуков, а также за счет увеличения в мелодическом мотиве аккордовых звуков, воспроизводимых в других регистрах, нежели собственно гармонический остов.

К сочиненной мелодии возможна альтернатива в виде контрапункта или же мелодического подголоска. По такому принципу существуют практически все аранжировки эстрадных песен, т.е. к сольной мелодии появляются еще и другие мелодические образования, которые необходимо противопоставить регистрово, т. е. темброво.

Из гармонической основы возможно выделение дополнительной гармонической педали на основе вокального двух- или трехголосия.

Итак, готова композиция, которая включает основные формы приемы аранжировки. Полученный конечный результат необходимо исполнить как концертный номер, включающий партию пианиста,

сольную вокальную (или инструментальную) партию, вокальную или инструментальную гармоническую педаль. Может быть использовано и вокальное и инструментальное совместное звучание.

Задание второе.

Гармоническая последовательность, включающая отклонения.

Это задание продолжает освоение навыков аранжировки, обозначенное в предыдущем задании. Однако усложнение гармонической основы в связи с использованием модуляционных элементов выдвигает перед аранжировщиком дополнительные задачи, связанные с пластикой голосоведения, включающего полутоновые хроматические интонации. Гармоническая последовательность, представляющая собой своего рода хорал, опирается на мелодизированный бас. В связи с этим при сочинении солирующей мелодии, а также подголосков необходимо координировать возникающее между ними голосоведение особенно тщательно.

Быть может, предложенное педагогом четырехголосие заставит аранжировщика искать дополнительные краски в тембровом решении и потребует изложить гармоническое четырехголосие в широком расположении, что приведет к более тщательной в регистровом плане работе над местоположением основной мелодии и подголосков. Быть может, придется отказаться от реализации гармонической основы в фортепианном звучании. захочется услышать струнный квартет.

Задание третье.

Народная песня.

Песни бывают разные: народные, авторские, массовые, эстрадные, джазовые, простые и сложные. Народные песни отличаются тем, что

их гармоническая основа, выступающая как активная воля композитора по отношению к самостоятельно существующей мелодии, может быть самая разная. Простейшие детские песни (например, "Уж как шла лиса по травке", "У кота-воркота" или же "Наберу мучицы") могут быть воплощены в самой элементарной гармонической ситуации - на основе той или иной квинты. Об этом автор пишет в статье "Обращение к современным средствам на уроках сольфеджио". В плане аранжировки возникают задачи тембрового характера. Возможно осуществить целое сочинение на основе драматургически разработанного способа использования разных регистров, разных тембров. Можно подключать к фортепиано по возможности другие инструментальные тембры. Возможно использование различных тембровых характеристик при обращении к электронным клавишным инструментам.

Задание четвертое. Массовая песня.

Развернутая гармоническая основа массовых песен, имеющих автором композитора, требует достаточно точного ее сохранения. В то же время жанр песни допускает интонационное обогащение благодаря усложнению имеющейся канвы гармонического развития, а также активному использованию дополнительных подголосков. Выявление ярких интонаций в подголосках, реализация их в особых тембрах - прерогатива аранжировщика.

Песня В. Соловьева-Седого "Город над вольной Невой" может получить следующее воплощение. Песня предлагается учащимся в виде мелодии, которая сопровождается буквенным обозначением аккордов. Аранжировщику необходимо расшифровать все аккордовые обозначения, по возможности проработав области возможного аккордового обогащения. Затем найти ритмический, фактурный, регистровый аспекты воплощения гармонической основы у фортепиано. Сольная мелодия может реализоваться в

двухголосии. Над сольной мелодией, которая может прозвучать на другом (клавишном) инструменте и, благодаря этому помещенная в традиционный регистр тенора, может быть использована гармоническая педаль в трех - или двухголосии, реализованном женскими голосами или же высокими духовыми инструментами. На базе имеющейся аккордовой канвы прорабатываются подголоски в тембровом оформлении, расположенные ниже сольного голоса.

Задание пятое. Классическое произведение.

Наверно, нет такого человека, который бы не слышал музыку Баха в джазовом исполнении. Действительно, музыка Баха уникальна как источник для всевозможных аранжировок. Однако обращение к классике не терпит искажений и добавлений. В этом случае царит стихия тембров. А тембровая аранжировка по существу безгранична. Инструментальная музыка Баха - благодатный источник поисков различных тембровых воплощений. Вспомним как привлекательно звучат фуги Баха в вокальном исполнении английского ансамбля The Swingle singers !

Обращение к музыке Баха в качестве материала для аранжировки может состояться в двух вариантах. Первый - это инструментовка фуги или же какой-либо прелюдии из циклов "12 маленьких прелюдий" и "6 маленьких прелюдий" с использованием электронных инструментов.

Второй способ предусматривает более активное вмешательство в организацию пьесы, однако, еще раз подчеркнем, без существенного изменения основного профиля пьесы. Аранжировка осуществляется на основе соединения оригинального музыкального текста и выписанной гармонической основы в реальном трех, четырех или пятиголосии, исполняемом вокальным ансамблем. Получаемый эффект звучания не нарушает стилистику Баха, а наоборот, с одной стороны, высвечивает гармоническую сущность данного

произведения, с другой, - приближает полученное звучание к другим произведениям Баха. Трехголосная педаль хороша в До мажорной прелюдии из цикла "12 маленьких прелюдий". Фа мажорная прелюдия № 8 предусматривает дополнительное четырехголосное звучание. До мажорная прелюдия из ХТК I требует пятиголосного оформления.

В ряде случаев можно выступить и соавтором: в до минорной прелюдии № 3 ("12 маленьких прелюдий") Бах организует развитие, используя гармоническую фигурацию и подголосок в басовой партии. Мелодию следует сочинить, согласуясь с декламационным жанром прелюдии.

Возможно использование и других классических произведений - Бетховена, Шопена, Шумана. Наиболее удобны произведения, основанные на гармоническом фигурировании.

Задание шестое. Джазовая мелодия.

Жанр джазовой мелодии способен объединить самые различные типы аранжировки. Гармонизация мелодии допускает варианты. На основе найденной гармонической основы появляются в разных регистрах подголоски. Активную роль играет ритмо-фактурная форма воплощения гармонической основы. Стоит обратить внимание и на активизацию тех компонентов, которые ранее оставались как бы в тени основного развертывания аранжировки. Следует особое внимание уделить прописыванию партии ударных инструментов, а также формам мелодизации басовых опор. Аранжировка джазовой мелодии вплотную примыкает к области импровизации.