

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ МУЗЫКИ
им. Гнесиных

БЫЧКОВ Ю.Н.

**ОСНОВЫ
ФОРМИРОВАНИЯ
МЕЛОДИЧЕСКОГО
ЛАДОВОГО СЛУХА**

Лекция для студентов-музыковедов

МОСКВА — 1993

Бычков Ю. Н.

Основы формирования мелодического ладового слуха: Лекция / РАМ им. Гнесиных. — М., 1993.

В лекции обобщаются положения методики сольфеджио, дается развитие идей, касающихся указанного предмета, делается попытка теоретически осмыслить данные эмпирических наблюдений и дать им психологическое обоснование. Рассматриваются также методические особенности различных систем преподавания сольфеджио (методы относительной и абсолютной сольмизации), анализируется соотношение различных форм работы в курсе сольфеджио, обосновывается положение о различных стадиях развития мелодического ладового слуха.

Печатается по решению редакционно-издательского совета Российской академии музыки им. Гнесиных

ISBN 5-7196-0348-4

© Ю. Бычков, 1993 г.

Содержание

Введение

Мелодический слух

Развитие мелодического слуха на его собственной основе

Знаковое запечатление мелодических звуковысотных отношений

Системы абсолютной и относительной сольмизации

Дальнейшее развитие мелодического слуха на гармонической основе

Аналитическое изучение материала и целостные мелодические образования

Заключение

Примечания

Библиография

Литература о системе относительной сольмизации

ВВЕДЕНИЕ

Наиболее распространенное определение лада, которое мы встречаем обычно в учебниках теории музыки, четко и однозначно гласит, что лад — это система устойчивых и неустойчивых звуков. Но существуют определения иного рода. Некоторые советские исследователи определяют лад как обобщение звуковысотной стороны интонирования [3]. Это глубокое и верное определение. Но возникает вопрос — как происходит это обобщение, в каких формах оно реализуется. Порою процесс ладового обобщения (если речь идет о ладе в его мелодических проявлениях) сводится к формированию устойчивых мелодических попевок и оборотов, находящихся в определенных отношениях и системно взаимосвязанных между собой. Но обычная дефиниция лада как системы устойчивых и неустойчивых звуков схватывает иную сторону лада и ладового обобщения. Лад действительно опирается на звукоряд, в котором выделяются опорные тоны. Вместе с тем соотношение устойчивых и неустойчивых тонов не охватывает интонационные процессы в ладу, оно лишь косвенно их отражает.

Из сказанного следует, что понимание лада как обобщения звуковысотной стороны интонирования реализуется в двух планах:

а) временном (синтагматическом) — как непосредственно интонационное обобщение музыкального материала — попевок, мелодических оборотов и т. д., как закономерное следование звуковых элементов друг за другом.

б) вневременном (парадигматическом), состоящем в сравнительной оценке ступеней и мелодических интонаций. Эта сторона ладового обобщения (звукоряд и противопоставление устоев и неустоев) не выявляет и не фиксирует временных отношений. Ведь звукоряд и соотношение устоев и неустоев мыслится вне времени. Раньше или позже прозвучит звук *до* в *до* мажоре — все равно он будет тоникой, а вводный тон *си* в любой временной последовательности будет вводным тоном, седьмой ступенью лада. Психологической основой парадигматического ладового обобщения является организация внутреннего звуковысотного пространства, структура которого предполагает координацию высотностей (формирование звукоряда) и их субординацию (выделение опорных звуков — устоев и противопоставление им неустоев).

Эти две стороны ладового обобщения должны быть поняты в диалектической связи. Только на основе их взаимопроникновения можно понять природу ладового обобщения и природу лада вообще. Живой интонационный процесс фиксируется и обобщается в звукоряде и его ступенях, имеющих то или иное качество, ту или иную динамическую характеристику. При этом преодолевается непосредственная интонационность музыкального материала. Но сформировавшись, эта система берет на себя функцию управления интонационным процессом. Звукоряд и система устоев и неустоев раз-

вертываются, раскрываются в конкретных интонационных образованиях [см. 9].

Еще одно понятие, которое нам необходимо для характеристики вневременной структуры лада — понятие ладовой настройки. Оно вытекает из сказанного ранее. Термин "ладовая настройка" до последнего времени не очень широко применялся в теории музыки, но он довольно часто встречается в работах по методике сольфеджио, а также в работах, касающихся психологии музыкального мышления и музыкального слуха. Широко использовал его Б. Яворский [4; 5; 7; 28]. Понятие ладовой настройки очень важно для понимания ладовых процессов, для понимания механизмов управляющего воздействия лада.

Настройка — это особый психологический механизм, регулирующий процесс осмысления и оценки звуковых элементов и формирующегося из них целого. Звукоряд, система устоев и неустоев, функциональная структура лада создают в нашем сознании парадигматическое ладовое поле (настройку), попадая в которое отдельные звуки и мелодические обороты (а при многоголосном изложении — аккорды и аккордовые последовательности) приобретают ладовое качество. Включение настройки в развертывающийся во времени процесс интонирования обуславливает ее постоянное изменение, необходимость перестройки, которая в зависимости от степени индивидуализации ладового процесса может быть инерционной (вытекающей из закономерностей музыкального языка) и инициативной (вызываемой особенностями конкретного процесса интонирования). К этому надо добавить, что настройка имеет иерархический характер.

Устойчивость и неустойчивость проявляются в ладу на разных уровнях. Например, в до мажоре устойчивым является прежде всего звук *до* (I ступень, тоника). Вместе с тем устойчиво и тоническое трезвучие в целом. Это второй уровень устойчивости. Более того, в сущности любой звук диатонического звукоряда до мажора, допустим, звук *ре*, может стать опорным и относительно устойчивым в отдельные моменты интонационного процесса. К нему могут быть взяты вспомогательные хроматические звуки. Опорным может оказаться и трезвучие *ре-фа-ля*. Латентное ощущение тоники и основной тональности при этом не исчезает. Все это и говорит об иерархическом характере ладовой настройки [28].

С феноменом настройки и перестройки связаны еще два противопоставления, имеющие большое значение для характеристики ладовой организации.

1. В ладу всегда действуют тенденции стабилизации и дестабилизации. Устоявшиеся, достигшие уровня эстетической гармоничности ладовые системы под влиянием интонационно-содержательных факторов внутренне расшатываются и трансформируются, вновь гармонизируются, но уже в новом художественном качестве. Такого рода трансформации могут закрепляться в общественной музыкальной практике, а могут остаться и индивидуальными творческими находками, не получающими статуса закономерности. Это не лишает их гармоничности. Правда, как в процессе художественного

творчества, так и при исполнении и восприятии этой музыки должен свершиться акт "гармонизации", проникновения в логику звукового материала. Только на этой основе возможно постижение красоты музыки и ее эстетическая оценка ¹⁾.

2. Ладовые процессы характеризуются взаимопроникновением инерционного и инициативного начал. Инерционность означает опору на устоявшуюся систему, то есть на ладовый звукоряд и коррелирующий с ним набор мелодических попевок. Инициативность — это изобретение нового, уклонение от ранее установленных путей развития; но при этом не отвергается первоначальное, "базовое" ладовое состояние; оно лишь несколько корректируется, на нем как бы надстраивается "дополнительный этаж" ²⁾.

Эти соображения мы хотели предпослать разговору о развитии мелодического ладового слуха. Знание общетеоретических положений, касающихся существенных сторон ладовой организации, необходимо для того, чтобы лучше понимать процессы, происходящие при развитии музыкального слуха, и обоснованно формировать и оценивать методы его воспитания, конкретные приемы работы в классах сольфеджио.

Говоря о развитии ладового мелодического слуха, нужно также иметь в виду некоторые музыкально-исторические предпосылки. Лад, как известно, прошел длительный путь развития. На базе элементарных попевок и ладовых примитивов сформировались более сложные звуковые структуры. К процессам усложнения и обогащения мелодических ладов в истории европейской музыки добавилось формирование многоголосия и гармонических ладов. В ладах мелодического типа основной функциональной единицей выступает, как известно, отдельный звук; в гармонических ладах эту роль берет на себя аккорд ³⁾.

Развитие мелодического ладового слуха связано с освоением ладов обоих типов, поскольку мелодические процессы могут опираться как на лады монодии, в которых не обнаруживаются гармонические отношения, так и на лады гармонического типа (прежде всего на систему мажора и минора). Курсы сольфеджио в определенной степени воспроизводят исторический путь развития лада, хотя и не следуют ему буквально, будучи ограниченными определенными стилистическими рамками.

С другой стороны, ладовое воспитание идет согласно одному из основных законов дидактики — от простого к сложному. Оно начинается с усвоения элементарных узкообъемных ладов, переходит к относительно развитым мелодическим образованиям, к освоению классической тональной системы, к развитию слуха на ее основе, а затем — к современной ладогармонической системе. При этом происходит постоянное углубление иерархии лада, углубление тех связей и отношений, которые существуют в ладовой организации. Одновременно происходит расширение круга ладовых явлений, которые усваиваются учащимися. Иначе говоря, движение от простого к сложному, к постепенному увеличению структурной сложности изучаемых явлений, сочетается с увеличением степени их разнообразия.

Таким образом, в курсе сольфеджио (в частности, в процессе развития мелодического ладового слуха) имеет место частичное совпадение структурно-логического усложнения изучаемого материала с прослеживанием исторических путей развития лада.

МЕЛОДИЧЕСКИЙ СЛУХ

Мелодический слух — это способность воспринимать и интонировать, оценивать и эмоционально переживать мелодические явления. Когда мы говорим о ладовом мелодическом слухе, речь идет об осмыслении звуковой стороны мелодического интонирования.

Мелодический слух рассматривается музыковедами как первичное проявление музыкальности. Именно в способности воспринимать мелодию и эмоционально реагировать на нее обнаруживается, музыкален ли человек. Б. Теплов подчеркивал, что ладовое чувство есть эмоциональное переживание отношений между звуками [25]. Все важнейшие определения, касающиеся лада, в той или иной степени отражают связанные с ним эмоциональные состояния. Мы говорим об устойчивости и неустойчивости и тем самым фиксируем определенное переживание отдельных тонов. Мы говорим о тяготении как о специфическом состоянии устремленности, обусловленном восприятием звука или аккорда и последующим движением в другие тоны. Мы говорим о ладовой окраске, соотносимой, например, с мажорным или минорным наклоном, и имеем при этом в виду различие внутренней душевной настроенности. В связи с ладовыми явлениями мы говорим о законченности и незаконченности, легко переводя данные определения в эмоционально-психологическую плоскость.

Столь определенное подчеркивание эмоциональных моментов в музыкальной терминологии, касающейся ладовых явлений, не случайно. Хотя все стороны музыкального слуха связаны с переживанием и эмоциональной оценкой звучаний, в ладовом чувстве это особенно заметно. Отсюда мы можем сделать важный методический вывод: освоение ладовых структур, оперирование ими должны опираться на эмоциональные переживания. Это, во-первых, облегчает усвоение звуковых структур, поскольку последние обнаруживают в таком случае не только конструктивную, но и семантическую определенность. Во-вторых, интереснее и живее становится процесс обучения, затрагивающий различные стороны психики ребенка.

Наметим план рассмотрения вопроса о развитии мелодического ладового слуха. Прежде всего нужно сказать, что мелодический ладовый слух развивается на двойственной основе. С одной стороны, выступает развитие мелодического ладового слуха на его собственной основе, с опорой на мелодические лады. С другой стороны, имеет место осмысление мелодических явлений на гармонической базе, опосредование мелодического процесса ладами гармонического типа. Это первое противопоставление, которое нам

предстоит проследить.

Другое противопоставление, существенное для работы над развитием мелодического ладового слуха — освоение, с одной стороны, конкретного художественного материала в его целостности и нерасчлененности и, с другой стороны, аналитическое по своей природе изучение элементов лада, в процессе которого происходит расчленение музыкального материала, приводящее на первых порах к утрате им живой эмоциональной выразительности, но необходимое для углубленного понимания и усвоения звуковых структур, что приводит, в конечном счете, к более адекватному слышанию музыки, утончению и обогащению эмоциональной реакции на нее.

Одним из аспектов указанного противопоставления является двусторонний подход к изучению лада, совмещающий освоение ладовой синтагматики, то есть мелодических попевок, конкретного интонационного материала, которым характеризуются те или иные ладовые явления, и ладовой парадигматики, под которой мы будем иметь в виду относительно устойчивую пространственную конструкцию, включающую в себя различные ступени звукоряда, противопоставление устоев и неустоев, функциональную структуру лада.

Наконец, важный момент работы по развитию мелодического ладового слуха, на котором нам предстоит остановиться, — это использование пространственных, в частности, зрительных ассоциаций и связанное с этим впечатление звука в знаке (нотное письмо, движение руки и пр.).

РАЗВИТИЕ МЕЛОДИЧЕСКОГО СЛУХА НА ЕГО СОБСТВЕННОЙ ОСНОВЕ

Обратимся прежде всего к вопросу о развитии мелодического слуха на его собственной основе. Естественно, что это происходит в начале длительного пути изучения сольфеджио. Занимаясь с начинающими (с детьми, подростками, а иногда и со взрослыми), нужно прежде всего дать им понятие о мелодической линии, мелодическом рисунке, выработать у них ощущение восходящего и нисходящего движения. Хотя эти характеристики и не являются ладовыми признаками мелодии, их освоение выступает как необходимый этап воспитания ладового слуха.

Подходы к решению этой задачи могут быть разными. Нельзя полностью исключить абстрактный подход, включающий в себя теоретическое объяснение и элементарный показ простейших мелодических попевок, основанных на движении вверх или вниз, на их различных комбинациях, например, на подъеме от данного звука и возвращении к нему (мелодическая волна), на опевании опорного звука и пр.

Естественно, что такая работа должна протекать на соответствующем музыкальном материале, как правило народно-песенном.

Но возможен и иной, более глубокий подход, предполагающий музы-

кальное переосмысление речевой интонации.

Речевое и музыкальное интонирование (при всей их специфичности) характеризуются известной общностью функций, родством принципов организации [18, с.251]. Это дает возможность рассматривать речь как одну из важнейших опор, вводящих человека в мир музыки. В речевой форме, в синкретическом единстве со словом проявляются первые признаки музыкальности [22, с. 244]. Следующий этап ее становления — выделение мелоса из речевой интонации. Б. Асафьев, развивающий эту идею, исходит из необходимости освоения не только бытовой, но и поэтически-музыкальной интонации народной песни [2, с. 7-8]. Происходит, с одной стороны, перенесение интонационного опыта речи на музыкальную интонацию [18, с.265], а с другой стороны, — с самого начала занятий музыкой имеет место смысловая интерпретация звучаний, осмысленность музыкального интонирования.

Б. Асафьев, увлеченно разрабатывавший вопрос о воспитании музыкального слуха на основе речевой интонации, в качестве одного из приемов работы предлагал "музыкальное чтение". Следуя его идеям, Л. Робустова подчеркивает, что "наиболее доступными для музыкального восприятия ребенка являются интонации биогенного типа (то есть интонации стоны и восклицания, которые связаны с "безусловными", в сущности доречевыми источниками). Эти интонации, как и возникшие в речи интонации вопроса, утверждения, перечисления и др. занимают преимущественное место в словесном лексиконе ребенка" [22, с. 244].

Пример 1



Музыкальные эквиваленты интонаций стоны (А), вопроса (Б), утверждения или восклицания (В).

То обстоятельство, что "указанные интонации составляют основу таких музыкально-речевых жанров фольклора, как считалочки, прибаутки, припевки, скороговорки и др." [там же, с.245], говорит о необходимости включения этого музыкального материала в работу по воспитанию музыкального слуха. Но речевые элементы заключены не только в этих жанрах. Более развитые песенные жанры (например, русские календарные и протяжные песни) также, в конечном счете, опираются на интонации народного говора. Поэтому чрезвычайно важно подчеркнуть, что освоение элементарных мелодических структур и их интонационной выразительности может протекать не только путем преобразования речевой интонации в музыкальную, но также как "постижение интонационной выразительности народного

говора, воплощенного в песенной мелодии" ⁴⁾.

Подчеркивая родство речевой и музыкальной интонации, специально заостряя вопрос о его использовании при освоении осмысленных мелодических фигур и характерных мелодических рисунков, не следует забывать о специфике музыкального интонирования, о невозможности непосредственного выведения ладовых форм и музыкальной интервалики из речевых прототипов. Этим, к сожалению, "грешил" Б. Асафьев, недостаточно определенно указывавший на ту грань, которая отделяет музыку от речи. Дело не только в фиксированных интервалах, представляющих собой один из специфических, но все же внешний аспект музыкального интонирования (интервальная определенность речевого интонирования — это, скорее, проявление музыкального начала в речи, нежели речевого в музыке). Различия имеют куда более сущностную природу!

В противовес преимущественно символической форме речевого выражения (в известной мере затрагивающей и речевую интонацию) музыка говорит прежде всего на "языке" эстетического чувства, одним из аспектов которого является ладовое чувство, опирающееся на речевую основу, но отнюдь не сводимое к ней. Поэтому следующий момент в формировании мелодического ладового слуха — фиксация точных интервальных отношений, входящих неотъемлемым элементом в понятие лада ⁵⁾, не может быть в полной мере осуществлен через речевую интонацию. Здесь требуются иные, в частности, музыкально-акустические основания.

Освоение интервалики входит в задачу курсов сольфеджио буквально с первых уроков. Надо, чтобы ученики слышали и воспроизводили не вообще движение вверх или вниз (хотя и такого рода упражнения на первых порах могут оказаться не лишними), а секунду, терцию или кварту, то есть конкретный, точно фиксированный интервал.

В каком порядке следует осваивать различные ладовые элементы?

Ответ на этот вопрос не может быть однозначным. Многое зависит от интонационной среды, в которой живут учащиеся, от ладового строя родной для них народной песенности, наконец, от стилистических и методических ориентаций педагога.

Так, например, вполне естественным является обращение к пентатонике в системе относительной сольмизации З. Кодаи, поскольку древние пласты венгерской народной песенности строятся на ладах именно этого типа. В других случаях более обоснованным будет взять в качестве исходных диатонические ладовые модели. Но и они могут быть самыми различными. Так Б. Тричков (создатель распространенного в учебной практике метода "столбца") в противовес Шеве, Кервину и некоторым другим западным педагогам считал, что на первых порах изучения сольфеджио следует опираться на гамму, а не на трезвучие. В этом проявлялась не только его установка на приоритет мелодического начала, но также стилевая ориентация на народную песенность. "Чувство мелодии исторически предшествует чувству гармонии", считал Б. Тричков [см. 41].

Рассмотрим один из возможных путей освоения ладовых конструкций на первых этапах обучения.

Простейшее соотношение — это поступенное движение: секунда или терция. Почему мы указываем сразу на два интервала? Во-первых, поступенность в разных ладовых системах разная. В пентатонике она терцовая, а в диатонике — секундовая. Освоение именно поступенных соотношений, то есть соотношений звуков, ближе всего находящихся на ладовой шкале, является, вероятно, самым простым и наиболее целесообразным шагом на пути воспитания слуха. Следующие шаги — это освоение терцовых (в диатонической системе) и квартовых попевок, имеющих особую интонационную семантику, что необходимо выявить как предлагаемым для изучения песенным материалом, так и ненавязчивым словесным комментарием к нему.

Следует подчеркнуть, что работа над простейшими ладовыми структурами не должна быть перегружена излишним теоретизированием. Они должны быть усвоены прежде всего практически, в живом интонировании художественного материала, который нужно тщательно подобрать и системно, с учетом дидактической целесообразности организовать. Ученикам нужно предлагать не секунды и терции, а построенный из них песенный материал. Одна песенка будет основана на поступенном движении, в другой встретятся не только секунды, но и кварты. А ученики все еще не знают, что говорят уже не "прозой", а "стихами"!

В понятие лада входят понятия тоники, устоя, мелодической опоры. Даже если речь идет о ладовой системе, которая включает в себя два или три звука, — все равно нужно воспитывать у учеников ощущение устойчивости или неустойчивости. Очень хорошо осваивается противопоставление устоя или неустоя в опеваниях опорных тонов.

Пример 2



Эта мелодическая фигура является, вероятно, одним из эмбрионов тональности, так как в ней очень определенно проявляются как устой, так и противостоящие ему и вместе с тем разнонаправленные по тяготению неустои: своего рода мелодическая субдоминанта, тяготеющая к устою сверху, и мелодическая доминанта, тяготеющая к устою снизу. Освоение этой элементарной мелодической попевки в перспективе дает очень важные результаты. При этом не имеет особого значения, какие возникают секунды — большие или малые.

Следующий шаг — освоение звукорядов в ладовой рамке. Многие народные и детские песни строятся таким образом, что в них выделяется не один устойчивый звук, а два или более равноценных опорных тона.

Возьмем, например, такую песню:

Пример 3



Здесь не так просто решить, какой тон является главной опорой — "ля" или "ми". Но безусловным является то, что "ля-ми", — это ладовая рамка, а звук "соль" включается в нее. Несколько позже можно подключить четвертый звук — "фа", и тем самым диатонически заполнить квартовую рамку.

Таким образом, первый этап ладового мелодического воспитания сводится к овладению некоторыми ладовыми примитивами, узкообъемными ячейками, из которых позже складываются более сложные ладовые системы. В этом смысле процесс освоения ладов в значительной степени повторяет тот путь, по которому реально проходил процесс становления ладового мышления в народном творчестве ⁶. Он описывается в теоретических трудах, трактующих вопрос о становлении ладовой организации в русской [23], белорусской [14] или украинской [20] музыке.

Первоначальные ладовые явления в народной музыке образовались как примитивы, как элементарные ячейки (терцовые, квартовые, секундовые), из которых позже строились более сложные образования путем расширения первоначальной ладовой базы, сложения, сцепления исходных звуковых ячеек. Дело не в том, как реально это было в украинской или белорусской музыке. Важно другое: в основных чертах воспитание ладового слуха (особенно в детской аудитории) должно, по нашему мнению, протекать по тому же самому плану, как это происходило в период становления ладового мышления в народном творчестве ⁷.

Параллельно с освоением элементарных ладовых звукорядов происходит также освоение определенного набора мелодических попевок. Так секундовый лад включает в себя четыре различные попевки.

Пример 4



В терцовом ладу их будет несколько больше.

Пример 5



И в том, и в другом случае набор попевок оказывается весьма ограниченным, но вместе с тем полным. Все эти попевки должны быть достаточно прочно усвоены. Тем самым мы, с одной стороны, осваиваем застывшую структуру лада (пусть еще примитивную, на базе 2-3-х звуков) и вместе с тем — конкретный интонационный материал.

Очень важно, чтобы эти мелодические попевки получили определенную эмоционально-смысловую интерпретацию. Но только не в абстрактной форме. Детям не надо сообщать, что движение вверх связано с ощущением подъема, с увеличением интенсивности, а движение вниз — с динамическим спадом, успокоением и пр. Надо, чтобы сам песенный материал, который используется на уроке, имел соответствующий эмоциональный заряд. Он сам поведет за собой учеников и даст им возможность сформировать и развить их интонационный слух в органическом единстве его звуковой и смысловой сторон ⁸⁾.

В связи с этим нужно еще раз указать на роль речевой интонации в освоении мелодического интонирования. На этом уровне речевое и музыкальное интонирование очень близки друг к другу. Более сложные музыкальные явления все дальше и дальше уходят от речевых прообразов.

ЗНАКОВОЕ ЗАПЕЧАТЛЕНИЕ МЕЛОДИЧЕСКИХ ЗВУКОВЫСОТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Одной из важнейших сторон методики воспитания мелодического слуха является знаковое запечатление мелодических звуковысотных соотношений.

Процесс обучения сольфеджио в условиях письменной музыкальной культуры вообще немыслим без каких-либо внешних запечатлений звука. Поэтому знаковое обозначение является, с одной стороны, методическим приемом, а с другой стороны, это просто необходимость. Мы вынуждены обращаться к тем или иным знакам для кодирования и последующей расшифровки музыкального звучания. Особый вопрос — использование знаков в учебно-методических целях.

Начнем с нотной записи как наиболее привычной формы знакового запечатления музыки. Если мы имеем, к примеру, записанную на нотном стане звуковую последовательность *до-ре-до-си-ля*, то мы видим определенную мелодическую линию. При нотной записи временной музыкальный образ переводится в пространственный образ. Музыка начинает осваиваться не только ухом, но и глазом. А глаз — очень важный для человека орган чувств. Посредством зрения мы получаем едва ли не 90 процентов информации (во всяком случае гораздо более, нежели через слух). Наш зрительный опыт сказывается практически во всех областях нашей деятельности, во всех сторонах нашей психики. В частности, он сказывается и в музыкальных занятиях. Глаз как бы включается в процесс слышания музыки. Уста-

навливая ассоциации между звучанием и зрительными пространственными образами, мы не только видим, но внутренне слышим музыкальные соотношения.

Весьма существенным является также то, что через знаки и пространственные представления облегчается восприятие целостности мелодических фигур. Зрительные образы в известной мере способствуют постижению динамики мелодического движения: через нотную запись к его восприятию подключаются зрительные ассоциации и эмоциональный опыт, связанный с оценкой движения в пространстве. Иначе говоря, происходит специфическое подкрепление смысловой стороны интонирования.

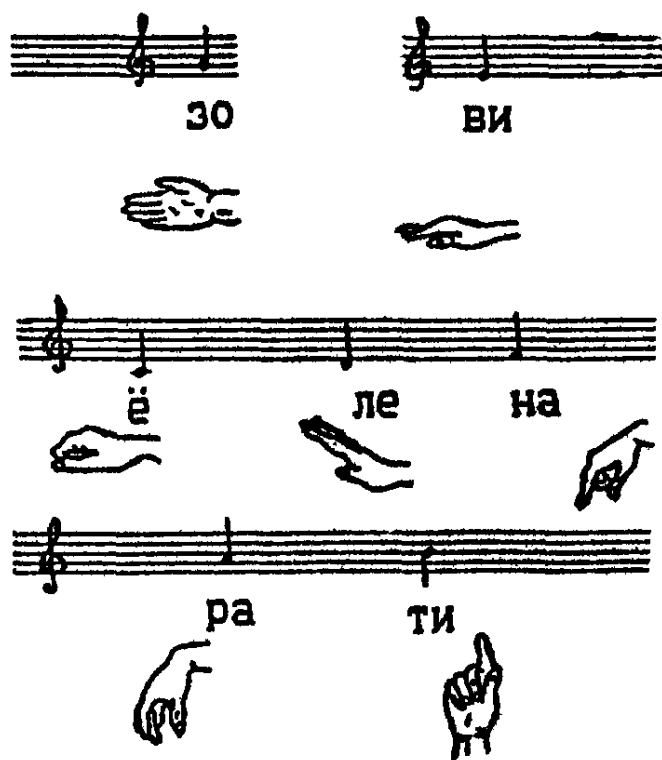
Какие же знаки применяются в процессе обучения сольфеджио?

Нотные знаки хороши для тех учеников, которые уже освоили некоторые музыкальные явления. Но на первых порах обучения они не являются самыми удобными. Простейшим средством запечатления музыки являются, пожалуй, ручные знаки — самые безусловные, действующие по принципу прямой аналогии. Если звучание повышается, педагог поднимает руку, при

движении мелодии вниз он опускает руку. Применять такого рода приемы можно осознанно или неосознанно.

Следует подчеркнуть, что ручные знаки способны передавать как высотное положение тона, так и направление звукового движения ⁹⁾. В этом движении отражается смена динамической напряженности, характеризующая процесс мелодического развертывания.

Разнообразные способы запечатления музыкального интонирования выработаны системой относительной сольмизации. Один из важных ее элементов — условные ручные



знаки. Обозначая определенные ступени лада, они опираются на безусловные знаки, отражают интонационную тенденцию, тяготение или неустойчивость того или иного звука.

Ручные знаки выступают действенным средством музыкального общения между преподавателем и учениками, дают последним возможность петь те или иные интонации по указанию педагога, обеспечивают работу над первоначальными формами устного диктанта [32, с. 133]. Наиболее существенный аспект применения ручных знаков — ассоциирование музыкального интонационного образа с моторно-мышечными ощущениями учащихся.

Каждой ступени лада соответствует определенное положение руки, различные мелодические обороты имеют двигательные эквиваленты. Следует заметить, что речь идет не просто о фиксации музыкального звучания в жесте, а о включении двигательного компонента в процесс формирования звуковысотного слуха.

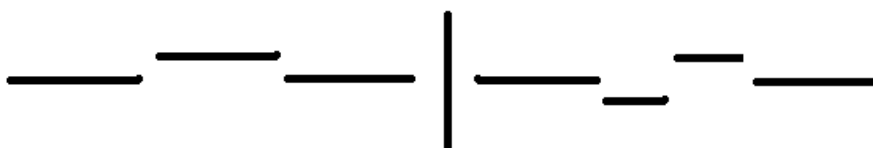
Другая форма знакового запечатления звуков — это столбика или лестница, предполагающая работу по указке. На доске или на плакате рисуется своего рода лесенка, каждая ступень которой фиксирует тот или иной звук изучаемого звукоряда. Лесенка может фиксировать не только основные (диатонические), но также пониженные и повышенные ступени (в этом случае педагог должен показывать на промежуток между ступеньками лесенки).

Такого рода система знакового запечатления звуков удобна тем, что выработанная у учеников ассоциация между движением и пространственными фигурами фиксируется в наглядной схеме: каждой ступени лада соответствует ступенька лестницы. Ладовый звукоряд охватывается не в последовательности звуков, он все время находится перед глазами учащихся [там же, с.133].

По столбике можно петь достаточно разнообразный интонационный материал, осваивать как узкообъемные, так и полные октавные лады. Соседние ступеньки обозначают секунду; ступеньки, отстоящие одна от другой через одну — терцию и т. д. Без особых затруднений осваиваются по столбике скачки, можно также петь двухголосные звуковые последовательности. Особенностью данной методики является то, что она не требует углубленного овладения теоретическим материалом, позволяет осмыслить звуковые соотношения не в понятийной, а в наглядной графической форме. Для начальных этапов обучения такого рода подход является оптимальным ¹⁰.

Формы графического изображения лесенки могут быть как упрощенно-схематическими, так и "реалистически"-конкретными. Выделяется среди прочих изображение "лесенки" в виде музыкального инструмента — ксилофона или металлофона. Оно дает дополнительную возможность привлечения инструментального звучания к выработке у учащихся ладоинтонационных представлений.

Столбика — лишь одна из разновидностей графической фиксации звуковых отношений на начальном этапе обучения музыке. В педагогической практике используются и другие, принципиально родственные приемы, например, графическое изображение мелодии. Прежде чем писать нотные знаки (к которым в конце концов мы все же приходим), можно обозначить звуки линиями: данный звук на такой-то высоте, другой повыше, потом мы возвращаемся к первому звуку и т.д.



В применении линий есть особый методический смысл: линия как бы "тянется", наглядно фиксирует не только высоту звука, но и его длительность. Если столбика позволяла "увидеть" и целостно представить ладовый звукоряд, то в данном случае мы имеем зрительный эквивалент конкретного мелодического целого (об этом далее специально пойдет речь).

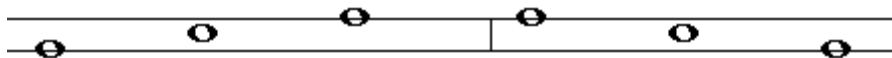
Позже вместо линий можно писать кружочки на разных уровнях. А для того, чтобы легче было определить, на каком уровне написан кружочек, можно провести на доске (или бумаге) черту; кружочек, приходящийся на эту черту, будет, скажем, обозначать опорный или устойчивый звук. Другие звуки будут располагаться сверху или снизу от него. Таким образом, само наличие черты будет фиксировать опорность этого звука: звук, расположенный на черте, — основной, и к нему надо соответствующим образом относиться. Это звук, на который происходит ладовая настройка.

Пример 6



Можно использовать не одну, а две линии. Некоторые педагоги считают, что ядром нотного письма является запись секунды и терции. Действительно, на соседних линиях всегда пишутся ноты, обозначающие терцию. А знак, расположенный между ними, всегда будет обозначать секунду к одному из первоначально данных тонов. Это и есть исходная ячейка всего нотного письма. То же самое выявляется и при записи нот на одной линии и вокруг нее. Мелодию в терцовом ладу удобно записывать на двух линиях с использованием промежутка между ними для обозначения проходящей ступени. При этом совершенно не обязательно знать, какой звук обозначает данный знак — "соль", "ля" или "фа".

Пример 7



К этой терции мы можем пристроить другую терцию, в результате чего получим квинту и трезвучие. Как бы эта нота не называлась (в одном ключе это будет "до", в другом "фа"), все равно мы будем иметь трезвучие. А ключ можно нарисовать позже: сущность фиксируемых звуковых отношений от этого не изменится.

Таким образом осуществляется постепенное движение к нотному письму. Именно постепенное. Ведь совсем необязательно сразу озадачивать детей всеми пятью линейками, различными ключами и другими премудростями. Вместе с тем нужно ясно осознавать, что суть данного этапа обучения состоит в переходе от безусловных наглядных знаков к знакам более

условным, но проверенным многовековым опытом развития музыкальной культуры.

При обучении музыке принципиально допустимы и другие формы записи звуков. Мы знаем, что во времена средневековья использовались немы, знамена. В них тоже есть некоторая наглядность. В русских знаменах, например, движение вверх обозначается особого рода штрихом с наклоном вверх, а движение вниз — аналогичным штрихом с наклоном вниз. Иначе говоря, знамена в определенной мере указывают на характер движения. Но все же они очень условны. Поэтому в современных методиках сольфеджио знаки такого рода практически не применяются. Ведь чем меньше в записи наглядности, тем сложнее детям осваивать музыкальный материал.

Особую роль в обучении музыке играют слоговые обозначения тонов. Во-первых, они упрощают общение между педагогом и учеником (а также между исполнителями, участвующими в совместном музицировании). Во-вторых, они являются удобным языковым средством, способствующим логическому осмыслению звуковых отношений. При этом речь идет не только об абстрактном постижении последних, но о прояснении собственно звуковой логики. Особенно ясно обнаруживаются описанные характеристики слоговых обозначений в системе относительной сольмизации, что обеспечивается привязанностью названия тона к определенной ступени лада. Движение мелодии в системе ладового звукоряда осмысливается через слоговые названия ступеней ¹¹⁾.

Крайне важно подчеркнуть, что слоговые обозначения дают возможность обозначить не только отдельные ступени, но и мелодические интонации. Они получают специфические "словесные" эквиваленты. Например, последовательность III и V ступеней обозначается сочетанием слогов "ви-зо", квартовая (или квинтовая) интонация, включающая V и I ступени лада — звукосочетанием "зо-ё" и пр. Интервалы, строящиеся на определенных ступенях лада, аккорды той или иной функции — каждому из них соответствует та или иная слоговая формула. Владение этими формулами и их ассоциативная связь с мелодическими интонациями способствуют освоению последних.

Дидактические преимущества системы относительной сольмизации достаточно ярко проявляются на ранних этапах обучения, когда учащиеся должны осваивать простейшие звуковые отношения. С развитием слуховых навыков и музыкального мышления учащихся слоговые обозначения тонов относительной системы и связанный с ними понятийный аппарат обнаруживают свою ограниченность. На смену им приходит абсолютная система обозначения звуков, на базе которой построена вся теория звуковысотных отношений в музыке.

Что же касается места слоговых обозначений тонов в методике обучения сольфеджио и в осмыслении музыкального материала, следует отметить, что они выступают в своеобразном альянсе с другими средствами фиксации звуков. Являясь средством рационального осмысления звуковых отношений, слоговые обозначения работают вместе с тем методическим ин-

струментарием, который обеспечивает наглядность обучения (ручные знаки в релятивной системе и обычная нотная графика). Задача педагога — найти оптимальные для различных этапов учебного процесса формы взаимодействия конкретно-образных моделей звучания и его абстрактно-логического осмысления (мы не говорим здесь о степени абстрактности). От этого во многом зависят успехи в воспитании музыкального слуха учащихся.

Рассмотренные нами формы знакового воплощения дают возможность "видеть" музыку, рационально постигать ее строение. А это позволяет активизировать способность ощущения целостности и дифференцированности музыкальных построений.

Детское восприятие характеризуется, прежде всего, целостным, нерасчлененным схватыванием объекта. Это очень важное и ценное качество восприятия. Оно позволяет эмоционально реагировать на музыкальный материал, в частности, на мелодические образования. Но для более тонкого переживания музыки целостность музыкального образа должна быть дополнена переживанием его внутренней структуры.

В процессе обучения музыке формированию таких качеств музыкального чувства помогают разные факторы. Назовем, прежде всего, инструментальное исполнение, которое предполагает согласованные действия рук (в координации со слуховыми ощущениями), которые не только поддаются интеллектуальному анализу, но сами являются своеобразной формой его осуществления. Мелодия, оцениваемая нашим сознанием не в качестве нерасчлененной целостности, а как дифференцированное единство, приобретает не только иной конструктивный статус, но и новые смысловые оттенки.

Для выработки такого слышания музыки определенную роль может, вероятно, играть и знаковая фиксация музыки в пространственных формах, которая позволяет, с одной стороны, остановить время и дать тем самым возможность проанализировать, скажем, нотную запись, а следовательно и стоящее за нею звуковое впечатление. С другой стороны, появляется противоположная по своей направленности возможность охватить прозвучавший музыкальный материал в такой его целостности, которая недоступна собственно музыкальному восприятию.

Но здесь мы обращаемся к другой стороне проблемы: речь идет о том, что нотная запись (или иные формы запечатления музыки) может способствовать выработке механизмов восприятия целостности музыкальных построений.

Музыка процессуальна. Последовательно воспринимаемые и интонируемые мелодические построения приобретают статус целостности только в сознании человека. Вряд ли есть основания сомневаться в том, что ребенок, начинающий обучаться музыке, способен охватить целостность мелодического мотива, небольшой музыкальной фразы. Но в какой мере он способен постичь единство более развитых музыкальных построений? Тут-то и приходят на помощь зрительные пространственные образы. Нотная запись дает дополнительные психологические основания для выработки ощущения целостности мелодического построения. Включаются механизмы рациональ-

ного понимания музыкального текста, а на этой базе укрепляется и целостность чувственного представления. В результате в нем также усиливаются интеллектуальные черты. Пренебрегать данным фактором развития музыкальности ребенка было бы нецелесообразно [см. 32, с. 138]. Но надо видеть и "подводные камни", подстерегающие нас: работу по развитию чувственно-интеллектуального ощущения музыкальной целостности нельзя сводить к "глазному" анализу нотного текста, что, в конечном счете, пагубно сказывается на музыкальном развитии учащихся.

СИСТЕМЫ АБСОЛЮТНОЙ И ОТНОСИТЕЛЬНОЙ СОЛЬМИЗАЦИИ

Применение различных форм знаковой фиксации музыки связано с вопросом о соотношении абсолютной и относительной систем сольфеджирования. Мы знаем, что это давний спор в методике сольфеджио. До сих пор есть сторонники того, чтобы учить детей по той или иной системе. Для профессиональной работы, в сущности, вопрос давно решен — абсолютная система неплохо функционирует, поэтому что-либо менять в этой области не имеет никакого смысла. А вот в отношении того, как учить детей на начальной стадии музыкального образования в хоровой художественной самодетельности или в общеобразовательной школе, существуют разные мнения ¹²⁾.

Постараемся разобраться в этом вопросе.

Прежде всего, ладовый слух — это слух относительный, интонационный. Поэтому сама природа лада оправдывает применение относительной системы. Кроме того есть некоторые методические соображения, которые заставляют склоняться в пользу ее применения. Ее сторонники считают, что даже на первых порах обучения не следует ограничивать музыкальный опыт учащихся упражнениями в одной произвольно выбранной тональности, к чему толкает применение абсолютной системы. Конечно, для первоначальных упражнений надо выбрать относительно удобный для голоса регистр, но конкретная высота, на которой выполняются упражнения, может варьироваться.

Считается, что работать с учениками в одной произвольно выбранной тональности бессмысленно и даже вредно. Они могут привыкнуть к тому, что ладовые явления имеют не относительный, а абсолютный характер: соотношения, данные ученикам на определенной высоте, могут фиксироваться в их сознании как отношения конкретных высотностей, например, "ля" и "фа". А на аналогичное отношение между звуками "си" и "соль" они будут смотреть как на что-то иное. А задача ладового воспитания сводится к тому, чтобы в разных тональностях, на разных высотах воспитать ощущение единой закономерности. Это можно сделать только через относительную систему. В противном случае сразу нужно дать ученикам понятие о разных тональностях, что методически не оправдано: перегружать учеников сложны-

ми умственными операциями в процессе музыкальных занятий противопоставлено, нужно сосредоточить их внимание на звуковом материале, на освоении музыкальных закономерностей в непосредственной чувственной форме.

Итак, есть методические основания к тому, чтобы на первых порах обучения музыке использовать систему относительной сольмизации.

В педагогической практике применяются различные ее варианты, сложившиеся на той или иной национальной почве, под влиянием определенных методических установок. Существенны, в частности, различия в порядке изучения ладовых ступеней. Венгерский вариант системы и следующие за ним П. Вейс [32] и В. Куцанов [36] начинают с пентатонного звукоряда, осваивают сначала ступени "зо" и "ви" (V и I), а затем последовательно включают ступени "ра", "ё", "ле", "на" (VI, I, II, IV). Вариант, разработанный в МПГУ им. В. И. Ленина [34], опирается на диатоническую гамму и последовательно предлагает ученикам ступени мажорного лада с I по VI, а затем вводный тон к нижней тонике. Описываемые варианты системы отличаются также тем, что в одном из них (П. Вейс) подчеркиваются модальные, а в другом (Н. Долматов) тональные тенденции. В связи с этим в первом из них минорный лад изучается как параллельный к мажору, во втором — как одноименный (что приводит к необходимости дополнительных слоговых обозначений низких ступеней).

Наблюдаются известные расхождения в понимании природы лада. Если в учебном пособии В. Куцанова подчеркивается процесс становления ладовых структур из наиболее типичных народных и детских интонаций, то Н. Долматов в известной мере подчиняет интонационный материал упрощенным схемам мажорного лада (это особенно заметно при включении двухголосных упражнений). Принципиально единый подход наблюдается в различных вариантах системы относительной сольмизации к пониманию модуляции. По большей части она трактуется не как системное явление, а как не подчиненная никаким ограничениям ладовая мутация, что позволяет свободно переходить из одной тональности в другую (далеко не всегда родственную), постоянно заставляя учащихся осуществлять активную ладовую перестройку. При этом от них не требуется осуществления сколько-нибудь сложных теоретических обобщений и процедур. Но в интересах дальнейшего музыкально-слухового развития учащихся нужно вовремя перейти с относительной системы на обычную нотную систему. По мере освоения учениками нотной грамоты и элементов теории музыки это становится не только возможным, но и необходимым.

Опыт ряда стран, в которых в последние десятилетия в большей или меньшей степени применялась релятивная система, говорит о том, что слишком длительное обучение по этой системе приводит к отрицательным результатам. Например, во Франции в 60-х — начале 70-х годов довольно широко применялась относительная система. Но затем в некоторых учебных заведениях (например, в школе им. С. Франка) от нее отказались, аргументируя это тем, что она не дает возможности подготовить учеников к по-

ступлению в Парижскую консерваторию.

Поэтому не случайной является тенденция российских педагогов к разработке таких методических систем, которые обеспечивали бы своевременное включение в занятия по системе относительной сольмизации элементов абсолютной системы и постепенного перехода к ней [см. 32; 34; 36]. Это обусловлено, в частности, необходимостью обучения игре на каком-либо музыкальном инструменте, которая невозможна без обозначения абсолютной высоты звуков. А освоение музыкального инструмента является, в свою очередь, условием успешного развития слуха, которое может осуществляться лишь при совокупной опоре на вокальное и инструментальное музицирование.

Методика, описанная нами выше, является, естественно, лишь одним из возможных путей развития мелодического ладового слуха. В области преподавания сольфеджио накоплен огромный исторический опыт. И далеко не все подходы согласуются между собой. Некоторые из них опираются на различные, принципиально несовместимые аксиомы. Такого рода моменты есть, в частности, в соотношении абсолютной и относительной систем сольмизации.

Известно, что работа по развитию мелодического ладового слуха протекает тем успешнее, чем большее количество анализаторов (слуховой, зрительный, двигательный, осязательный, тактильный) создают звуковые представления [15, с.221]. Но особое значение имеет взаимодействие голоса и слуха, психофизиологические механизмы которых корреспондируют между собой.

Первый уровень развития слуха, на котором проявляется данная взаимосвязь, — выработка ощущения восходящего и нисходящего движения. Относительно высокое голосовое напряжение, связанное с извлечением высоких тонов (в противоположность звукам среднего регистра), произвольно приводит к специфическому музыкальному переживанию звуков различной высоты, к возможности смены уровня эмоционального напряжения в процессе мелодического интонирования. На этом в значительной мере основывается музыкальная выразительность.

Координация слуха и голоса играет также важную роль в выработке ладотональных ощущений. Тот факт, что пение определенного тона опирается на мышечные ощущения соответствующей интенсивности, дает основание для закрепления за этим тоном некоторой ладовой функции, например первой или второй ступени. На базе вокально-позиционного ощущения высоты и регистрового ориентирования вырабатываются основы ладовой логики, а затем осваиваются и более сложные ладовые структуры. При этом не только допускается, но в известной мере становится необходимым использование довольно широкого диапазона, что подчеркивает как регистровую, так и ладовую позицию того или иного тона. Такой метод требует длительной работы в одной тональности, как правило в до мажоре [см. 27, с.26].

Другой подход демонстрирует система относительной сольмизации. Ее сторонники считают принципиально важным с самого начала занятий по развитию музыкального слуха заложить в сознание учащихся ряд относи-

тельно простых ладовых структур, которые могут быть легко перенесены на другую высоту. Опора ладовой логики на вокально-голосовые ощущения играет в данном случае меньшую роль, во всяком случае становится более гибкой. Особые качества приобретают вырастающие на основе исходных "ладовых примитивов" развитые ладовые структуры: они оказываются в известной мере случайными, "становящимися"; в них в большей мере проявляется иерархическое начало (простая интонационная база и относительно сложное и свободное оперирование ею). Тем самым довольно скоро достигается уровень интонирования, способный произвести выигрышный эстетический эффект, вызвать яркое художественное впечатление.

Принципиально иной подход характеризует работу по системе абсолютной сольмизации. Ориентировка на выработку относительно сложной базовой ладовой структуры (опирающейся, как правило, на полную диатоническую гамму) приводит к длительному пребыванию не только в одной неизменной тональности, но и в более жестких ладовых условиях, не допускающих ни произвольного транспонирования, ни нанизывания и сплетения исходных ладовых структур вне рамок охватывающей их единой ладовой системы. Освоенный учащимися лад разворачивается, момент ладового становления, свободного импровизационного оперирования звуковыми структурами приглушен. Внешний эстетический эффект пения при работе по данному методу может казаться скромным. Но он и не рассчитан на это: задача состоит в том, чтобы заложить основы для длительного постепенного роста учащихся, терпеливо сумевших преодолеть первоначальные трудности в развитии музыкального слуха.

Какую же систему сольмизирования следует предпочесть, какая из них дает оптимальные результаты? Однозначный ответ на этот вопрос невозможен. Все зависит от конкретных условий работы, от степени одаренности учащихся, от целевых установок учебного процесса (например, ориентировка на любительское хоровое пение или на профессиональные занятия музыкой) и пр. Да и ставить вопрос об альтернативном выборе той или другой системы воспитания ладового слуха, о возможности их последовательного использования было бы неправомерным. Идеальным окажется, вероятно, такой подход, в котором будут гибко сочетаться преимущества разных методов, использоваться их наиболее сильные стороны.

ДАЛЬНЕЙШЕЕ РАЗВИТИЕ МЕЛОДИЧЕСКОГО СЛУХА НА ГАРМОНИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ

Рассматривая данный вопрос, мы не будем обращаться к конкретным рецептам. Наша задача — обсудить принципиальные моменты, касающиеся развития мелодического слуха на гармонической основе.

Мы уже писали, что существует лады различных типов. Во-первых, лады мелодические, представляющие собой закономерную организацию ме-

лодических тонов. И во-вторых, лады гармонические, включающие в себя закономерные связи созвучий, логику их следования друг за другом (на такого рода ладах строится вся классическая музыка).

Но данное противопоставление не следует абсолютизировать. Самостоятельность мелодического начала, его независимость от гармонических факторов оказывается относительной уже на ранних этапах развития музыкального искусства. Гармонический момент входит в структуру мелодии задолго до того, как формируется гармония в собственном смысле слова. Это осуществляется в форме акустического соподчинения тонов, ощущения не только их высотного различия и поступенно-мелодической упорядоченности, но также их родства, созвучности (консонантности). Гармония — не внешний по отношению к мелодии момент. Она рождается из мелодии.

Действительно, первоначальное формирование гармонических представлений исторически происходило в процессе мелодического интонирования. Что, например, представляет собой рассмотренная нами ранее рамка лада? Она создает особого рода гармоническое ощущение. Звуки, образующие рамку, подстраиваются один к другому, образуют акустический ансамбль и воспринимаются не чисто мелодически. Рамка лада — это, по существу, гармоническое соподчинение опорных тонов, между которыми помещаются промежуточные тоны. Звуки ладовой рамки мы слышим не только разновременно, но (на основе памяти) и одновременно: формируется своего рода гармоническое ощущение.

Приведем другой пример формирования гармонических отношений в мелодических процессах. Важнейшим законом ладового становления является так называемая терцовая индукция [16, с. 169]. Опорные и неопорные звуки чередуются в ладовом звукоряде. Поэтому между тонами, отстоящими на терцию, формируются отношения соподчинения, обусловленные их принадлежностью к функционально подобным рядам звуков. Из этого следует, что трезвучие (как основной элемент предклассической и классической гармонии) выводится не только из акустических отношений, не из тонов натурального звукоряда, а из закономерного чередования устоев и неустоев.

Таким образом, процесс мелодического интонирования неминуемо ведет к возникновению внутренних гармонических впечатлений. В мелодическом интонировании возникает элемент гармонической связи. Об этом писал, в частности, Ю. Н. Тюлин [26]. В процессе занятий по сольфеджио учащиеся должны быть подготовлены к освоению гармонических отношений. Подготовка эта может иметь место уже на этапе чисто мелодического интонирования, путем подчеркивания гармонических отношений тонов в мелодии.

Гармонические ощущения нужно вырабатывать у учеников не только путем мелодического интонирования, но также путем гармонической поддержки мелодий, прорабатываемых на уроках.

Допустим, поется такой мелодический мотив:

Пример 8



Ему дается гармоническая поддержка аккордами тоники, доминанты и снова тоники. Ученики постепенно начинают проникаться сознанием гармонии, осваивают аккордовые звучности и гармонические последовательности. Причем они осваивают это лишь на основе музыкального восприятия, без какого-либо теоретического объяснения. Музыкальный опыт учащихся развивается, обогащается. Они увязывают определенные мелодические отношения с тем или иным гармоническим сопровождением, у них возникают мелодико-гармонические ассоциации (подобные тем, которые используются при решении гармонических задач). Поскольку гармоническое сопровождение является не случайным, а закономерным, опирающимся на нормы классической гармонии, то мелодические образования как бы обрастают гармонической тканью, гармоническими впечатлениями.

Итак, постепенно происходит слуховое освоение гармонических закономерностей: аккордики и гармонических связей. Это приводит к тому, что на следующем этапе развития учащихся процесс мелодического интонирования может базироваться на гармонических ощущениях, которыми обогатился их слух. Учащиеся начинают не складывать аккорд, а разворачивать его. Они мыслят не два терцовых интервала, из которых образуется аккорд, а единый аккордовый комплекс, звуки которого расположены по терциям. Последние понимаются как части аккорда.

Формы мелодического разворачивания аккорда могут быть различными. Постепенно нужно выработать у учащихся ощущение того, что пение последовательности типа *до-ре-ми-фа-соль* также может быть особым способом разворачивания мажорного трезвучия. Ведь поступенное мелодическое движение от первой к пятой ступени лада допускает различное внутреннее слышание. Это может быть просто набор секунд или заполнение проходящими тонами мажорного трезвучия, становящегося в таком случае своеобразным каркасом мелодической последовательности. При этом меняется переживание, оценка и смысловое истолкование данного ряда звуков.

Другой формой разворачивания аккорда в мелодическую последовательность является опевание его звуков вспомогательными тонами.

Пример 9



При этом нужно иметь в виду, что мелодическое разворачивание аккор-

дов тех или иных ступеней дает различные эффекты. При опоре на тоническую гармонию проходящие и вспомогательные звуки не разрушают общего ощущения устойчивости. Развертывание гармоний неустойчивых ступеней дает особые следствия. Ведь каждый аккорд является системой местных опор. При включении каждой новой гармонии (если она выдерживается относительно продолжительное время, в течение которого мы успеваем осознать ее как аккорд) она становится для нас новой системой опор. При этом сохраняется ощущение основной тональности, основных функций лада.

Мелодика, основанная на гармоническом мышлении, также характеризуется переменностью опор — постоянной и неизбежной. А это в свою очередь готовит учащихся к ощущению (или осмыслению) отклонений и модуляций, потому что при смене аккордовых ориентиров происходит перестройка, переориентация слуха. Ладовые ощущения становятся двойственными. Один и тот же звук в разные моменты звукового процесса (при гармонизации, скажем, тоникой или субдоминантой) оказывается то главной опорой лада, то неустойчивым тоном. В одном просвечивает другое. Постоянная перестройка слуха, ориентирующегося на те или иные аккордовые комплексы, ведет к интенсификации ладовых мелодических ощущений.

Более высокий уровень зависимости мелодии от гармонии — опора мелодии на закономерную аккордовую последовательность, которая может быть выявлена не только в собственно гармонической, но и в мелодической форме. Это уже достаточно высокий уровень мелодического мышления, и он достигается лишь тогда, когда в определенной степени развит гармонический слух.

Чтобы было понятно место тех методов, о которых сейчас идет речь, в процессе развития мелодического ладового слуха, мы должны сознавать, с каким стилистическим материалом они коррелируют. Все соображения, касающиеся развития мелодического слуха на гармонической основе, относятся к этапу освоения классической и, в значительной мере, романтической мелодики, которые как раз и строятся на гармонической базе. В музыке этого исторического периода гармония выполняет по отношению к мелодии управляющую функцию, а мелодия — при всей ее выразительной силе — в ладовом отношении является подчиненной гармоническим закономерностям. Именно поэтому на этапе освоения классической и романтической мелодики внутренние гармонические представления оказываются необходимыми. Развивать мелодический слух вне опоры на гармоническое мышление оказывается на данном этапе невозможным, вредным, методологически неприемлемым. Это не соответствовало бы осваиваемому объекту. Позже, при освоении мелодических явлений современной музыки, где вновь более непосредственно действуют собственно мелодические факторы, рассматриваемые в данный момент методические приемы теряют свою силу.

В отношении современной мелодики мы можем сказать, что она нередко ведет за собой гармонический процесс. Картина оказывается обратной по отношению к классической музыке: часто мелодические процессы управ-

ляют гармоническими соотношениями. Конечно, данное противопоставление не носит абсолютного характера и отражает лишь одну из тенденций исторического развития. Тем не менее оно существенно.

Таким образом, выстраивается следующая триада: первоначальный этап развития мелодического слуха осуществляется на собственно мелодической основе (прорабатывается народно-песенный материал и элементарные детские песенки); затем включаются гармонические представления и осуществляется переход к мелодике классического типа; и, наконец, преобладание мелодических факторов в построении мелодики и в освоении интонационных основ современных ладовых систем.

АНАЛИТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ МАТЕРИАЛА И ЦЕЛОСТНЫЕ МЕЛОДИЧЕСКИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Определяя общие принципы развития мелодического слуха, мы отмечали, что оно должно, в частности, подчиняться следующей закономерности: от живого, конкретного материала мы переходим к проработке его отдельных сторон и элементов, а затем возвращаемся к целостному образу, воссоздаем звуковысотное целое. Рассмотрим этапы работы над развитием мелодического ладового слуха с этой точки зрения.

Нужно иметь в виду, что развитие музыкального слуха включает в себя формирование таких его свойств, как активность и инициативность. Слух должен "схватывать" новые для него явления, создавать, интонировать мелодические построения, которые раньше не были даны ему в опыте. Одним из условий этого является способность разложить освоенный звуковой материал, выделить из него различные элементы. Во-первых, это обогащает слышание данного звукового построения, представленного теперь перед нашим умственным взором в качестве дифференцированного целого (а не как непосредственное нерасчленимое единство). Во-вторых, появляется возможность слышать и создавать на основе элементов, выделенных из ранее освоенного материала, новые интонационные явления.

Но слуховой анализ музыкальных явлений имеет и более широкое значение. Ведь слух развивается не путем механического накопления все новых и новых впечатлений. Освоение новых явлений происходит отнюдь не аддитивным путем, а путем интеграции нового материала в ту систему представлений, которыми человек уже располагает. А для этого необходимо, чтобы происходил внутренний процесс анализа материала. И такой процесс постоянно совершается. Мы не очень хорошо знаем механизмы этого анализа, но то, что он происходит — очевидный факт. Мы слушаем новую музыку, новые мелодические построения, и они нам понятны. Мы постигаем их структуру, художественное выразительное значение. Наш слух подготовлен к этому. Таким образом, рассмотрение условий функционирования слуха приводит нас к выводу о том, что в нашем сознании происходит анализ звуковых

построений, обеспечивающий последующее восприятие (или создание) нового музыкального материала на основе ранее освоенных закономерностей. Поэтому и в процессе учебных занятий по сольфеджио расчленение звукового материала оказывается не только допустимым, но в определенной степени необходимым для дальнейшего развития слуха.

Какие практические выводы мы можем сделать из этого? Прежде всего отсюда вытекает необходимость изучения таких элементов лада как ступени, звукоряды, интервалы на ступенях лада (последние нужно рассматривать как определенный вид мелодической интонации). Следует также усвоить аккордовые построения, поскольку они могут иногда возникнуть в мелодическом процессе, особенно в музыке классического стиля. Наконец, требуют проработки разного рода мелодические попевки, выделенные из целостных мелодий и изъятые из контекста.

При этом следует иметь в виду, что все эти элементы (за исключением ступени) могут рассматриваться в ладу, в тех условиях, в которых они реально существуют, и как бы изъятymi из данной системы. Это удобнее всего показать на примере интервала.

В музыке интервал существует и обнаруживает себя как ладовый элемент. Вся история становления интервала есть, в сущности, история становления ладовых систем. Если мы слушаем какую-либо песню (например, "На зеленом лугу"), то мы слышим не только целостную мелодию, испытываем не только общее ладовое впечатление, но слышим также отдельные интервалы, сначала секунды, а в конце песни кварту и квинту. Последняя является для нас не абстрактной квинтой, а элементом данной мелодии, данного конкретного звукового построения. Итак, интервал возникает и функционирует в ладу.

Но интервал следует прорабатывать не только в непосредственно ладовых условиях, но и изолированно от них. Потому что формы существования интервала различны, его отношения с ладом отнюдь не односторонни. В одних случаях преобладает ощущение целостного лада, из которого как бы выделяются отдельные интервалы, в нем существующие (такой процесс мы называем развертыванием лада). В других случаях активную интонационную роль играют отдельные интервалы, из которых складывается определенная ладовая структура (этот процесс мы называем становлением лада) [см. 8, с. 8-9].

Поясним нашу мысль примером.

Представим себе, что мы находились в до мажоре и завершили некоторое построение на звуке "ми". Здесь нам надо перестроиться и модулировать в ля минор, то есть отрешиться от первоначального лада и перейти в другую тональность. Сделать это можно разными способами. Или мы интонируем интервал новой тональности, и он ведет нас в нее, настраивает на новую тональность. Или наоборот, мы слышим новую тональность и в ней поем нужный нам интервал. Эти противоположные по внешнему виду способы осмысления звуковых отношений в глубине своей сходны. В обоих случаях интонирование остается ладовым.

Если интервал поется как бы вне тональности (вне лада), он все равно остается ладовым элементом и, появившись в музыкальном тексте, ориентирует слух в ладотональном отношении.

В каком же порядке целесообразно вести работу над различными ладовыми элементами?

Она должна, вероятно, начинаться с проработки ступеней лада и отрезков гаммы. Нельзя сказать, что сначала ведется работа над ступенями, а потом над гаммой (или наоборот). Гамма состоит из ступеней, а ступени только в гамме и могут быть даны. Поэтому работа над этими элементами идет, в сущности, параллельно.

Как следует прорабатывать ступени лада?

Одна из основных характеристик лада — система устойчивых и неустойчивых звуков. Поэтому выделить устой, выработать у учеников ощущение ладовой опоры — это исходная, существенно важная сторона в воспитании ладового слуха. Но устой противопоставляется неустою. Работая над выделением устоя, нужно противопоставить ему неустойчивые ступени.

Затем следует постепенная автономизация неустоя. Если первоначально мы подчеркиваем устой и берем неустой как подчиненную ступень, то постепенно нужно перейти к пению (и слушанию) интонаций, начинающихся с неустойчивой ступени, например, II-I. Упражнения становятся более сложными. Легче спеть опорный звук и от него, как от реального ориентира, перейти к неустойчивому звуку, чем проделывать эту операцию внутренним слухом с тем, чтобы затем спеть разрешение неустоя в устой ¹³⁾.

Итак, утверждение устойчивого тона, выявление и последующая автономизация неустоев — такова стратегия освоения ладовых ступеней. Дальнейшие шаги — соподчинение устойчивых тонов, а затем соподчинение неустойчивых звуков, которые опевают те или иные устои. И постепенное включение в работу все новых и новых ступеней. Сначала мы берем узкообъемные, трех-, четырехступенные лады, а затем доходим до усвоения полного октавного звукоряда. Когда завоеван диатонический звукоряд и освоены его ступени, может начаться работа над хроматикой, над 12-звуковой мелодической полиладовостью ¹⁴⁾.

Что касается гаммы, то ее нужно осваивать постепенно. Не надо сразу требовать от учеников овладения полным октавным диапазоном — это трудно, особенно детям (хотя бы по тем соображениям, что голосовой аппарат их не развит и его надо формировать параллельно с развитием слуха). Поэтому сначала прорабатываются узкообъемные лады и интонации, включающие три-четыре звука (допустим в кварте). На следующем этапе пять звуков (с опорой на консонирующее трезвучие). Затем опевание квинтового диапазона звуками, прилегающими к нему сверху и снизу (*си* и *ля* к трезвучию *до-ми-соль*). И только на следующем этапе учащимся предлагается полный октавный звукоряд от тоники до тоники. Здесь мы опускаем некоторые подробности. В процессе работы педагог решает, какие элементы и в какой последовательности целесообразно вводить в учебную практику. Это

зависит от того, что могут и чего не могут сделать ученики. Но принцип, согласно которому следует организовывать освоение ладовых структур, ясен из вышеизложенного.

Рассмотрим несколько подробнее вопрос об изучении интервалов. Прежде всего нужно иметь в виду, что в процессе занятий по сольфеджио может возникнуть опасность слышания интервала не в его собственно интонационном качестве, а как последовательности двух несопряженных между собой ступеней. Например, если ученик поет подряд I и II ступени гаммы, то номинально возникает интервал секунда. Но является ли такая последовательность секундой для ученика — это вопрос. Интервал — не просто две ступени, а некоторое интонационное, смысловое, структурное, даже певческое единство [13, с. 54]. И нужно, чтобы ученики ощущали интервал именно в этом качестве.

Думается, что наиболее удобным и целесообразным способом освоения интервалов является движение от мелодических попевок. В этом случае освоение интервалов опирается на живой музыкальный материал. Дети поют ту или иную песенку (если речь идет о взрослых учащихся, то и материал нужно подобрать соответствующий их вкусам и развитию), из которой выделяется интервал. Например, из песни "На зеленом лугу" может быть выделен последний интервал (на слова "Их-вох") — движение на квинту вниз. В силу ритмических условий из данной песни неудобно выделить секунду. Но для этой цели можно взять другую песню, где очень рельефно звучит нисходящая большая секунда (см. пример № 3).

Конечно, интервал можно строить и более абстрактно, осознавая его как определенное соотношение ступеней гаммы. Но это уже следующий этап, когда ученики и гамму знают, и интервалами практически владеют. При работе над интервалами (особенно широкими) необходимо пропевание и усвоение промежуточных ступеней. Тут гамма оказывается очень полезной. В конце концов, почему интервал называется "терцией"? Потому что это третья ступень от исходного звука. Конечно, первоначально нужно брать терцию как непосредственное мелодическое единство. Но вместе с тем учащийся должен ощутить движение от первой к третьей ступени (движение через ступень). В других случаях промежуточных ступеней будет больше. Такое "развертывание" интервала (термин Ю. Гонтаревской; см. [12]) способствует осмыслению его внутренней структуры и положения в ладу.

Работа над интервалами проводится в течение длительного времени на разных стадиях изучения курса сольфеджио. Сначала изучаются простые интервалы: секунда, терция, кварта, квинта и более широкие. Вводится разрешение неустойчивых интервалов в устойчивые, в частности разрешение тритонов. Первым этапом в изучении хроматических интервалов является работа над так называемыми характерными интервалами гармонических ладов. Работа проводится в разных формах: прорабатываются отдельные интервалы, интервальные последовательности, разрешения неустойчивых интервалов в устойчивые и пр. Но при этом сохраняется опора на рассмотрен-

ные выше принципы.

Другая сторона работы — изучение интервалов от данного звука или, как принято говорить, "вне лада". Последнее определение является спорным, так как интервала вне лада, в сущности, не существует. Интервал — это звуковой элемент, извлекаемый из музыкального контекста и только в нем способный функционировать. Но в педагогическом процессе проработка изолированных от интонационных условий интервалов необходима. При освоении отклонений и модуляций, различных ладовых сопоставлений и, особенно, при освоении сложноладовых систем современной музыки владение навыками пения и слышания отдельных, как бы внеладовых интервалов оказывает учащимся добрую услугу. Даже для освоения классической музыки владение отдельными интервалами также очень ценно, потому что оно способствует активизации слуха, тому, что новые явления относительно легко осваиваются слухом и интонируются. В пении интервалов от звука особенно остро проявляется инициативная (активная) сторона музыкального слуха [см. 8, с. 8-9].

Сравним механизмы пения и слышания двух мелодий.

Пример 10



В приведенной звуковой последовательности встречаются разные интервалы, некоторые из них достаточно сложны (секста вниз, тритон). Но все это идет как бы по накатанной дорожке, поскольку укладывается в звукоряд данного лада.

Пример 11



Если же нам нужно спеть следующую мелодию, то каждая интонация, каждый очередной интервал требует очень большой активности слуха, ладовой перестройки. Учащийся постоянно должен как бы отрешаться от только что проинтонированного материала и исполнять каждый следующий интервал как относительно самостоятельную интонацию. Упражнения такого рода способствуют освоению новых по интонационному строю музыкальных явлений. Проработка интервалов от звука расширяет ладовую основу пения, ведет не к отказу от лада, а к расширению ладового горизонта учащихся, к тому, что А. Л. Островский назвал преодолением ладовой инерции [19].

Принципиальные положения о работе над изолированными интервалами, дополним рядом конкретных методических соображений.

Следует обратить внимание на то, что изолированно взятому интервалу мы всегда придаем определенную ладовую характеристику, ориентируясь

на наиболее типичные формы его применения. Почему мы слышим секунду, терцию, кварту или квинту как соотношение определенных ступеней лада? Потому что в условиях реального интонирования эти интервалы чаще всего встречаются именно на данных ступенях, именно в таких ступеневых соотношениях. Другие варианты менее типичны.

Приму мы слышим как тонику, как равенство звука самому себе, повторение опорного тона. Вообще любой тон, взятый сам по себе, мы слышим как опорный. Повторяя звук, то есть исполняя приму, мы воспринимаем его как повторение опоры.

Большая секунда трактуется нами как сочетание I и II ступеней. Малую секунду мы интонируем обычно как соотношение вводного тона и тоники. Это наиболее типичные, наиболее вероятные случаи применения указанных интервалов.

Для интонирования терции следует ориентироваться на соотношение I и III ступеней: большую терцию мы слышим как элемент мажорного лада, а малую — как элемент минора. Карту в классической системе интонирования мы слышим чаще всего как ход от пятой ступени к первой, квинту — как движение от первой ступени к пятой. Сексты в наиболее типичных случаях воспринимаются как соотношение V и III ступеней (между ними помещается первая ступень). Иногда сексту можно услышать как соотношение I и VI ступеней (с четвертой ступенью в середине). Оба варианта практически тождественны. Просто во втором случае происходит тоникализация субдоминанты. Малая септима слышится как сочетание V и IV ступеней, а большая — как сочетание I и VII ступеней.

Все это — не обязательные рецепты. Ведь в отдельных случаях слух может быть настроен иначе, и мы услышим, например, кварту не как соотношение V и I ступеней, а как движение от II ступени к V ступени.

Пример 12



Тем не менее при освоении изолированных интервалов в курсе сольфеджио следует подсказать ученикам, что они могут ориентироваться на определенные ступеневые представления.

Акцентировать отмеченные параллели целесообразно лишь на начальном этапе обучения. Постепенно надо расширять ладовые условия, в которых применяется тот или иной интервал, вырабатывать у учащихся общее представление о качестве интервала и преодолевать однозначные интервально-ступеневые ассоциации. Иначе мы чрезвычайно обедним слух учащихся, подчиним его трафаретам. Важным видом упражнений, способствующим преодолению ограниченного слышания интервала, выступает пе-

ние секвенций, которое позволяет, с одной стороны, выработать общее представление о том или ином интервале, независимое от его ступеневого положения, а с другой стороны, не разрушает конкретного звукового образа, сохраняет ладовую индивидуальность интервала. (Сказанное полностью относится и к более сложным мелодическим попевкам, об изучении которых речь пойдет несколько позже.)

Какие интервалы от данного звука целесообразно прорабатывать? В первую очередь секунды, терции и кварты, противопоставляя большие и малые, чистые и увеличенные (уменьшенные) интервалы. Умение перестроиться с одного интервала на другой в рамках одной и той же ступеневой величины дает существенные для развития слуха результаты, формирует способность преодоления ладовой инерции.

Отличительная особенность таких упражнений состоит в том, что нужно не просто спеть другой интервал, но интервал, противостоящий ранее отзвучавшему или ожидаемому, то есть произвести слуховую "отстройку" от одной системы и войти в другую [17].

Следующим после интервала уровнем мелодической ладовой организации являются мелодические попевки. Но прежде чем подробно говорить об их освоении, еще раз посмотрим на интервал, но несколько с иной стороны.

Что такое интервал? В сущности, — мелодическая попевка, состоящая из двух звуков. Выделенные из интонационного процесса двузвучные ячейки (ладомелодические образования) и называются интервалом. Но очень часто мелодическими интонационными единствами являются не два звука, а соотношение трех, четырех или большего количества звуков. В мелодическом процессе постоянно формируются такие единства, которые мы и называем попевками. Наряду с индивидуализированными мелодическими оборотами, присущими конкретной мелодии, в каждом музыкальном стиле вырабатываются типичные звуковые последовательности, интонационное освоение которых составляет одну из сторон курса сольфеджио. Существуют, конечно, и межстилевые структуры, устойчиво применяющиеся в музыке определенной художественной традиции.

К работе над попевками можно подойти с разных сторон. Один из способов включения попевок в учебную практику — их вычленение из разучиваемых мелодий и последующая специальная проработка. Такой метод подчеркивает целостность попевки, позволяет сохранить ее интонационно-смысловую характеристику. Другой способ — формирование попевки из ступеней звукоряда и составляющих ее интервалов. При таком подходе четче осознается внутренняя структура попевки. И хотя на первых порах ее эмоционально-образное интонационное содержание может в известной мере нивелироваться, в перспективе, при воссоздании и усвоении целостности, появляется возможность слышать попевку как дифференцированное единство, то есть подойти к оптимальному способу слышания.

Какие же попевки следует прорабатывать при изучении сольфеджио?

Прежде всего поступенные мелодические образования. Если поются

гаммы, то в гамме — как отдельные ее элементы — могут быть выделены и спеты, например, фрагменты от I к III, от III к V ступени или любые другие отрезки. Освоение поступенных связей в различных ладовых условиях, различных звукорядных позициях — одна из основ воспитания мелодического слуха. Ведь мелодика (во всяком случае старинная, а во многом и классическая), строится преимущественно на поступенном движении.

Кроме того следует прорабатывать некоторые пентатонные мелодические обороты, например, сочетания кварты и секунды, терции и секунды. При этом совсем не обязательно изучать пентатонику как целостную систему. В реальной художественной практике (к примеру, в русской народной песне), часто имеет место симбиоз диатоники и пентатоники. На пентатонной базе и ее диатоническом распевании строится казахская мелодика. Заметную роль играют пентатонные обороты и в классической мелодике [15](#).

Вслед за этим следует прорабатывать различные диатонические образования, которые (в силу их множественности) мы не станем здесь описывать. Укажем лишь на специфические мелодические образования, формирующиеся при разрешении тритона (в сексту или в терцию):

Пример 13



Ряд интересных попевок возникает при сопряжении характерных интервалов гармонического лада с опорными тоническими звуками. Таково, например, полутоновое опевание тонической квинты.

Пример 14



Особенно важную роль играет освоение разного рода хроматических сочетаний при изучении современной мелодики. В связи с чем можно указать на однотерцовые сочетания, например, на попевку, в которой связываются две терцовые ячейки (пример № 15а) или на интонацию, объединяющую и противопоставляющую перечисленные мажорную и минорную терции лада (имеется в виду ля минор; см. пример № 15б).

Пример 15



предыдущий раздел лекции, является лишь этапом в развитии мелодического ладового слуха. Согласно намеченной ранее триаде, за ним следует этап синтеза, возврата к целостным мелодическим образованиям. После проработки ступеней, интервалов и попевок учащиеся вновь обращаются к целостным мелодиям, прорабатывая их в форме пения по нотам, в слуховом анализе, импровизации и диктанте [16](#).

Задачи данного этапа работы над развитием мелодического ладового слуха состоят, во-первых, в выработке навыков применения освоенных ладовых элементов в процессе исполнения или слухового анализа мелодий, и, во-вторых, в освоении логики ладового развития, в осмыслении ладовых и ладо-гармонических отношений в музыкальной форме (напоминаем, что речь идет о ее мелодических проявлениях). Это может быть период или простая (двух- или трехчастная) форма, которые практически осваиваются со стороны их ладовой композиции. Даже в том случае, если учащиеся не посвящаются педагогом в теоретические тонкости, касающиеся ладовой структуры развертывающегося музыкального процесса, в их сознании — на основе практической работы со звуковым материалом — откладываются типичные ладовые схемы, вырабатывается ощущение ладового развития, чувство ладового целого. Конечно, отдельные аспекты осваиваемых закономерностей могут быть и теоретически осмыслены в рамках курса сольфеджио. Но основная работа остается за педагогом: в его задачу входит подбор такого учебного материала, который обеспечивал бы выработку обозначенных нами структур в сознании учащихся даже в том случае, если они не подвергаются теоретическому анализу.

Отдельные стороны ладовой конструкции мелодического целого могут быть, тем не менее, не только практически проработаны, но и теоретически осмыслены учащимися. Это типы мелодических кадансов (устойчивость и неустойчивость), их соотношение, секвенции разного типа, ладовое (гармоническое) оформление кульминаций. При проработке относительно развитых мелодических построений в простой двух- или трехчастной форме (вспомним, например, мелодии из второй половины "Одноголосного сольфеджио" Н. Ладухина) осваиваются принципы ладогармонического оформления в развивающих частях формы, характеризующихся ладотональной неустойчивостью, относительно частой сменой тональностей и т. д. и т. п.

Наконец, работа по развитию мелодического ладового слуха должна быть направлена на воспитание у учащихся чувства стиля. Намеченная нами ранее формула курса сольфеджио — от народной песенности через музыкальную классику к современности — предполагает освоение стилистически различного материала. Проработка его частично осуществляется даже во вспомогательных упражнениях по освоению элементов ладовой организации (типы ладовых звукорядов, стилистически характерные мелодические попевки). Но основная тяжесть стилистического воспитания ложится, конечно, на упражнения, в которых прорабатываются целостные мелодии. Движение от одного уровня ладовой сложности к другому, более высокому

есть в то же время движение по различным музыкальным стилям. В коренных чертах конкретно-исторический процесс развития ладового мышления совпадает с логикой усложнения ладовых конструкций. Но на занятиях по сольфеджио следует фиксировать внимание учащихся и на индивидуальных особенностях того или иного стиля, активизируя знания, полученные учащимися на занятиях по другим музыкальным дисциплинам. Воспитание чувства стиля может протекать только при осуществлении тесных межпредметных связей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В предлагаемой вниманию читателей лекции рассмотрены принципиальные вопросы методики воспитания мелодического ладового слуха. Мы не стремились здесь дать описание приемов и методов работы в классах сольфеджио: они могут варьироваться в зависимости от возраста учащихся, степени их подготовки, от характера задач, выдвигаемых условиями обучения. Другой важный фактор выбора конкретных форм работы — индивидуальные склонности педагога, его слышание музыки.

Конечно, для успешной педагогической работы в области сольфеджио нужно знать не только "основы" преподавания, но и все богатство выработанных в педагогической практике приемов и методов обучения. Они не составляли предмета данной лекции. Ее главная задача состояла в том, чтобы дать студенту — будущему преподавателю сольфеджио — понимание логики воспитания мелодического ладового слуха, знание тех базовых положений, которые позволили бы ему осмысленно подходить к определению стратегии и тактики педагогического процесса и на этой основе выбирать из арсенала сольфеджийных средств и приемов именно те, которые могут дать оптимальный результат в конкретной учебной ситуации.

Мы считали необходимым напомнить студенту о некоторых существенных сторонах ладовой организации в музыке, о диалектической взаимосвязи в ней парадигматических (в частности, ладозвукорядных) и синтагматических (интонационных) сторон; о существовании собственно мелодических и гармонических ладов, которые, естественно, по-разному управляют процессом мелодического развертывания. Это определило структуру данной лекции, отдельные разделы которой специально посвящены развитию мелодического ладового слуха на собственно мелодической и гармонической основе.

В лекции находит отражение то обстоятельство, что европейская музыкальная культура является культурой письменной и опирается на определенные формы записи звука. Проблема ассоциативных связей слышимого и видимого является для нее (и для процесса ее усвоения) кардинально важной. Поэтому один из разделов нашей работы специально посвящен формам знакового запечатления музыкального звука и их преломлению в курсе сольфеджио.

В лекции нашел отражение еще один принципиальный для курсов

сольфеджио подход – опора на живой музыкальный материал. Но в трактовке этого вопроса мы стремились преодолеть односторонность: освоение целостного, художественно полноценного мелодического материала является целью занятий по сольфеджио, но в самом их течении вполне допустимо и даже необходимо использование упражнений аналитического типа, позволяющих лучше осмыслить и усвоить слухом структурные характеристики музыки и тем самым сделать ее восприятие более тонким, а следовательно и более духовно богатым. Поэтому мы стремились обосновать своеобразную методическую триаду: от конкретного музыкально-интонационного материала к его разложению на отдельные стороны и элементы и, наконец, к воссозданию музыкального целого, к интонированию и восприятию музыки как дифференцированного единства, в котором значимы и выразительны как структурные характеристики музыки, так и ее репрезентативные функции: национальные, жанровые, стилистические.

Освоение отмеченных сторон мелодии (со стороны ее ладовой организации) также входит в задачу сольфеджио. Этим и обусловлено, в частности, наше внимание к историко-стилистическому воспитанию музыкального слуха, осуществляемому в единстве с логически обоснованным движением от простого к сложному. Так еще раз подтверждается реализуемая во многих отечественных пособиях по сольфеджио "стилистическая кривая": от народной песенности к музыкальной классике и от нее к искусству современности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1) Оценивая лад как "систему тонов ... в их взаимодействии", Б. Асафьев подчеркивал, что "никогда эта система не является абсолютно завершенной. Она всегда находится в состоянии образования и преобразования, разложения и собирания..." [1, с. 200].

2) Состояние, характерное для моментов ладовой перестройки, можно образно описать как искривление сформировавшегося в сознании под влиянием воспринимаемой музыки субъективного звукового пространства, что и сообщает напряженность соответствующим этапам музыкального процесса. Если же мы будем описывать порождение музыкального текста в процессе сочинения музыки, то картина окажется противоположной: внутренняя эмоциональная напряженность приводит к трансформации установившихся ладовых отношений, то есть к перестройке. Но в обоих случаях сохраняется управляющая роль исходного ладотонального состояния, которое латентно существует в сознании.

3) О ладах мелодического и гармонического типов см., в частности, [6; 11; 21].

4) Здесь мы транспонируем в методику воспитания музыкального слуха идею, высказанную И. Вершининой при анализе речевой выразительности мелодики М. П. Мусоргского [10, с.71-72].

5) Хотя архаические формы лада свободны от фиксированных интервальных отношений, интервальность представляет собой одну из существенных сторон ладовой организации.

6) Здесь имеется в виду детская аудитория. Взрослых людей нужно учить иначе: их музыкальный опыт значительно богаче.

7) Методика, основанная на постепенном раскрытии классического мажороминора, представляется менее целесообразной, поскольку слух в таком случае однозначно привязывается к ограниченной стилистической базе.

8) Одна из основных педагогических заповедей гласит, что "учит не педагог, а изучаемый предмет". Функция педагога состоит в том, чтобы предложить учащемуся определенный музыкальный материал. Осваивая его, ученики вырабатывают необходимые навыки, обогащают собственную психику, проникают в присущие материалу отношения.

9) В древних музыкальных культурах движения пальцев рук и самих

рук применялись для управления хором (хейрономия). Показательно, что хейрономические знаки нашли отражение в ранних формах музыкальной нотации.

10) Метод "столбица" разработан болгарским педагогом Б. Тричковым [см. 41].

11) В нашей стране применяются слоговые обозначения, разработанные в 1964 г. эстонским хоровым дирижером и педагогом Х. Кальюсте: Ё, ЛЕ, МИ, НА, СО, РА, ТИ. Слоги МИ и СО заменяются соответственно слогами ВИ и ЗО, чтобы избежать совпадений слогов в абсолютной и относительной системах [32, с. 132].

12) Вопросу о соотношении абсолютной и относительной систем сольфеджирования посвящена обширная литература [см.: 29-43].

13) Описанные здесь упражнения имеют большое значение для развития внутреннего слуха. Идентификация и интонирование ступеней лада, опирающиеся на внутренние представления тональной структуры, постоянно активизируют и тем самым закрепляют ее в сознании.

14) Термин Е. Ручьевской [24, с. 179, 183].

15) Не следует забывать, что гармоническое соотношение Т-S-D-T, опирающееся на квартовинтовые связи основных тонов аккордов, также, в сущности, имеет пентатонную природу.

16) Само собой разумеется, что описываемые этапы работы над развитием мелодического ладового слуха постоянно совмещаются, переплетаются. Мы имеем в виду не календарный план занятий, а принципы организации процесса воспитания слуха.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Асафьев Б. Избранные труды. Т. 1. — М.: Изд-во АН СССР, 1952.
2. Асафьев Б. Речевая интонация. — М.; Л.: Музыка, 1965.
3. Беляев В. Музыкальный фольклор дунайского бассейна // Posebni otisak Rad Kongresa folklorista u. varazdinu 1957. — Zagreb, 1959. — С. 89-93.
4. Беляева-Экземплярская С. Восприятие мелодического движения // Структура мелодии. — М.: Гос. акад. худ. наук, 1929. — С. 37-93.
5. Беляева-Экземплярская С., Яворский Б. Восприятие ладовых мелодических построений // Сборники экспериментально-психологических исследований / Труды Гос. акад. худ. наук. Психофизическая лаборатория. Вып. 1. — Л.: 1926. — С. 3-32.
6. Бершадская Т. Лекции по гармонии. — Л.: Музыка, 1985.
7. Бычков Ю. О ладовой настройке // Вопросы теории музыки: Сб. трудов: Вып. 30 / ГМПИ им. Гнесиных. — М., 1977. — С. 46-59.
8. Бычков Ю. О системном характере ладовой организации в музыке / Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. — Вильнюс, 1988.
9. Бычков Ю. Парадигматические и синтагматические отношения в ладовой организации / ГМПИ им. Гнесиных. — М., 1990.
10. Вершинина И. Речевая выразительность мелодики Мусоргского // Сов. музыка. 1959. — № 7. — С. 71-79.
11. Галицкая С. Теоретические вопросы монодии. — Ташкент: Фан, 1981.
12. Гонтаревская Ю. Особенности формирования звуковысотных представлений // Новые исследования в психологии. № 1 (30) — М.: Педагогика, 1984. — С. 51-55.
13. Давыдова Е. Методика преподавания сольфеджио. — М.: Музыка. 1975.
14. Елатов В. Ладовые основы белорусской народной музыки. — Минск: Наука и техника, 1964.
15. Лысек Ф. Метод интонационных попевок // Музыкальное воспитание в странах социализма. — Л.: Музыка, 1975. — С. 221-225.
16. Мазель Л. Проблемы классической гармонии. — М.: Музыка, 1972.
17. Назайкинский Е. Взаимосвязи интервальных и ступеневых представлений в развитии слуха // Воспитание музыкального слуха. — М.: Музыка, 1977. — С. 25-77.
18. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. — М.: Музыка, 1972.
19. Островский А. О преодолении ладовой инерции при восприятии и интонировании современной музыки // Вопросы методики воспитания слуха. — Л.: Музыка, 1967. — С. 5-27.
20. Правдюк А. Ладовые основы украинской народной музыки: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. — Киев, 1960.

21. Рети Р. Тональность в современной музыке. — Л.: Музыка, 1968.
22. Робустова Л. О взаимодействии музыки и речи в процессе развития музыкального слуха и мышления (традиционный и современный подход к проблеме) // Традиции и новаторство в музыке / Тезисы Межреспубликанской науч.-теоретической конференции, посвящённой 60-летию КазССР и КП Казахстана. — Алма-Ата, 1980. — С. 243-246.
23. Рубцов Ф. Основы ладового строения русских народных песен. — Л.: Музыка, 1964.
24. Ручьевская Е. Тематизм и форма в методологии анализа музыки XX века // Современные вопросы музыкознания. — М., 1976. — С. 146-206.
25. Теплов Б. Психология музыкальных способностей // Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. — С. 39-251.
26. Тюлин Ю. О зарождении и развитии гармонии в народной музыке // Вопросы теории музыки. Вып. 2. — М.: Музыка, 1970. — С. 3-21.
27. Уткин Б. Воспитание профессионального слуха музыканта в училище. — М.: Музыка, 1985.
28. Яворский Б. Конструкция мелодического процесса // Структура мелодии. — М.: Гос. акад. худ. наук, 1929. — С. 7-36.

Литература о системе относительной сольмизации

29. Агажанов А. Об абсолютной и релятивной системах курса сольфеджио // Воспитание музыкального слуха. — М.: Музыка, 1977. — С. 78-85.
30. Вейс П. Абсолютная и относительная сольмизация // Вопросы методики воспитания слуха. — М.: Музыка, 1967. — С. 67-134.
31. Вейс П. Относительная сольмизация и советская музыкальная педагогика. — Л.: Музыка, 1967.
32. Вейс П. Ступеньки в музыку / Пособие по сольфеджио. Для подготовительного класса детских музыкальных школ. — М.: Сов. композитор, 1980.
33. Вопросы методики воспитания слуха. — Л.: Музыка, 1967.
34. Долматов Н. Сольфеджио в музыкальных классах общеобразовательной школы / Методическая разработка для студентов муз.-пед. факультетов музыкальных вузов. Ч. 1-3 / МГПИ им. В. И. Ленина. — М., 1981, 1984.
35. Дитрих К., Гофман К. Вопросы систематики и методики музыкального воспитания // Музыкальное воспитание в странах социализма. — Л.: Музыка, 1975. — С. 120-139.
36. Куцанов В. Использование элементов относительной сольмизации на уроках сольфеджио. — М., 1975.
37. Максимов С. Методы воспитания ладотонального слуха на уроках сольфеджио. — М., 1973.
38. Музыкальное воспитание в современном мире / Материалы IX кон-

ференции Международного общества по музыкальному воспитанию (ИС-МЕ). — М.: Сов. композитор, 1973.

39. Музыкальное воспитание в странах социализма. — Л.: Музыка, 1975. — 247 с.

40. Музыкальное воспитание в школе. Вып. 5.- М., 1966; Вып. 6. — М., 1970; Вып. 7. — М., 1972.

41. Пеев И., Крисчева С. Болгарский метод "Столбица" Б. Тричкова // Вопросы методики воспитания слуха. — Л.: Музыка, 1967. — С. 108-135.

42. Попов В., Ануфриева Т., Свешникова Е. Методические указания по системе ладовой сольмизации. — М., 1969.

43. Сени Э. Дисциплина сольфеджио и ее роль в музыкальном воспитании // Музыкальное воспитание в странах социализма. — Л.: Музыка, — С. 71-119.

Юрий Николаевич Бычков
**ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЛОДИЧЕСКОГО
ЛАДОВОГО СЛУХА**

Лекция для студентов музыкальных вузов
Специальность 17.00.02. Музыковедение

Редактор О. А. Гусарова
Подп. в печать 28.01.1993. Формат 60х84/16.
Бум. для офсетн. печати. Печать офсетная
Печ. л. 3. Уч.-изд. л. 3. Тираж 500 экз.
Заказ № 76

Российская академия музыки им. Гнесиных
123069, Москва, ул. Воровского (Поварская), 30/36
Лицензия ЛР № 040231 от 23.1.92.

МАЛОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ «ПЕТИТ»