

ЧТО МЕШАЕТ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖИО УЧИТЬ ДЕТЕЙ МУЗЫКЕ

В качестве предисловия к статье:

Недавно на страницах интернет-журнала «Музыка в заметках» я разместил краткие тезисы на тему: «КАКИМ ВИДИТСЯ УЧЕБНИК СОЛЬФЕДЖИО для ДМШ». Среди отзывов педагогов были и полное одобрение идеи, и полное отрицание её. Предлагаю читателям краткую выжимку этих тезисов с последующим их раскрытием¹.

I. Основная цель обучения детей в музыкальной школе – воспитание **творческого музыкального сознания**, которое складывается из гармонического сочетания **исполнительских навыков** ученика с его **теоретическими знаниями** и развитыми **творческими способностями**. Результат достижения такой цели выражается в способности ребёнка активно включаться в музыкальную деятельность на основе **искреннего увлечения и любви** к исполнительскому и композиторскому творчеству.

Главная особенность музыки, отличающая её от других видов искусств, состоит в уникальной **способности** музыкального языка **передавать суть жизни – её процесс**, чередование всех оттенков **движения и покоя**.

Термин **музыкальность** часто употребляется применительно к произведениям **других видов искусства** – поэзии, живописи, художественной литературы, театра, кинематографии как синоним **цельности, органичности** содержания произведений.

II. Коллективы учебных заведений ищут эффективные пути музыкального воспитания, опираясь на сложившиеся традиции, существующие программы и пособия по предметам музыкально-теоретического цикла, а также используя опыт ведущих педагогов-теоретиков.

Рассматривая педагогический процесс в музыкально-теоретическом цикле, необходимо оценить, насколько органично и убедительно средства музыкальной педагогики способны передавать главное свойство музыкального материала. Для этого следует выделить элементы, играющие ключевую роль в формировании музыкального сознания. В курсе сольфеджио к таким элементам относятся:

а) **Дидактические материалы**, на которых основан курс. Они состоят из музыкальных примеров для **сольфеджирования**, музыкального **диктанта**,

слухового анализа, а также из интонационных упражнений, предназначенных для освоения элементов музыкального языка, преодоления интонационных трудностей, и включают *аналитические задания*, позволяющие практически освоить смысл теоретических понятий.

В их отборе следует учитывать музыкальную содержательность, в том числе стилистическое соответствие материалам программ **класса специальности**;

б) **Понятийный аппарат**, способный в адекватных терминах отразить способность музыки отражать *суть жизни* – её **процесс, обновление, преобразование**, позволяющий преодолеть привычную для традиционного школьного сольфеджио *разобщённость* элементов музыкального языка.

в) **Система творческих навыков**, позволяющих ученикам практически овладеть музыкальным языком (а не только отдельными его элементами) и таким образом развивать их **творческое сознание**.

Сочетание этих элементов составляет основу воспитания **музыкальности**. Рассмотрим главные элементы курса сольфеджио подробнее.

Основное **требование к дидактическим материалам**: все элементы и приёмы, составляющие курс сольфеджио, должны в идеале опираться на *полноценный музыкальный материал*, отличающийся *интонационной логикой, стилистическим и жанровым разнообразием, богатством образного строя*. Подбор таких материалов – одна из трудностей в работе педагога-теоретика.

К сожалению, на практике, за редким исключением, более половины учебных материалов действующих учебников представляют примеры маловыразительные, интонационно безликие, стёртые, и, в то же время, часто искусственно усложнённые. В меньшей степени этими недостатками страдают *материалы для чтения с листа*, особенно те из них, которые построены *на примерах из живой музыки*, чаще классической и европейской. Тем не менее, стилистический круг таких примеров также нуждается в постоянном обновлении, привлечении материалов из многонационального фольклора России и зарубежных стран, не укладывающегося в школьные нормы семиступенных октавных звукорядов. Необходимо осваивать интонационный материал, основанный на примерах *живой ладовой переменности, вариантности, с переменными размерами, в неквадратных синтаксических структурах* – со всем тем, что отличает фольклор от «чинной» классики.

Что касается материала диктантов и интонационных упражнений, то нельзя не заметить, что он зачастую основан на *механическом объединении интонаций* с помощью избранного размера и тональности, перегружен искусственными трудностями – своего рода «подножками» для учеников, и зачастую

представляет набор случайных фраз, заимствованных как будто из «разных опер»³.

Но даже в случаях, когда учебный материал курса сольфеджио заимствован из наиболее содержательных музыкальных произведений, он лишь способен сформировать привычку учеников к *соответствующей эстетической и эмоциональной атмосфере предмета* (что, конечно, даёт положительный эффект). Однако, высокое художественное качество учебных материалов – ещё не гарантия формирования **творческого сознания**. Без **адекватного понятийного аппарата** смысл мелодий, ритмов, гармонических средств остаётся непознанным, доступным лишь «девичьему сердцу».

III. Адекватный понятийный аппарат теоретического цикла должен быть способен не столько перечислять и наделять терминами его отдельные элементы. Главная его задача – осмыслить и отразить реальные и многогранные процессы, происходящие во всех элементах музыкального языка, раскрывая их логические связи.

Нельзя свести терминологический аппарат к минимуму нужных понятий. По мере прохождения курса он расширяется и уточняется, обрывает подробностями, но главные понятия не теряются.

Понятие «мелодия» относится к числу ключевых терминов, отражающих процесс в музыке, Однако смысл этого понятия остаётся закрытым, загадочным⁴.

В учебниках теории мелодия определяется как «*одноголосное музыкальное построение*» или «*музыкальная мысль, выраженная одногласно*». Значит ли это, что любой набор звуков, изложенный одногласно, есть мелодия? Ведь всем хорошо известно, что мелодия может представлять не только одноголосную линию, а представлять «*ленту*» из параллельно движущихся голосов (как тема в «Затонувшем соборе» К. Дебюсси), или начинаться в одном голосе, продолжаться и завершаться в другом (как в «Порыве» Р. Шумана или в h-moll'ной Прелюдии Ф. Шопена). Совсем уж рядовой случай, когда в мелодии в скрытом виде присутствуют несколько голосов (как в теме фуги из d moll'ной «Токкаты и фуги» И.С. Баха).

В существующих учебниках и действующих программах по сольфеджио отсутствует представление о таких важнейших свойствах мелодии, как о её **сюжете**, различном **«весе» тактов**, составляющих **фразы**, логике **синтаксиса**, средствах организации движения внутри мелодии, её **образном строе** и **жанровой природе**.

Ничего не говорится и о многочисленных связях языка **музыкального** и **понятийного**, хотя здесь есть о чём говорить:

- Обе эти формы познания мира **развиваются во времени** (хотя степень временной организации в музыке многократно превосходит то, что видим в понятийном языке);
- В основе обеих форм присутствует **сюжет** – логическая связь образов, как литературных, так и музыкальных;
- **Тематические элементы** в музыке можно уподобить таким членам предложения как **подлежащее**, а **тональные функции** – таким частям речи, как **глаголы**;
- Даже способ овладения музыкальным и словесным языками в принципе один и тот же: для усвоения смысла и буквенной, и нотной записи от начинающих чтецов и музыкантов требует **преодоление разрозненного существования нот или букв**. Без этого невозможно сложить их в слова (или музыкальные фразы) и понять не только прямой смысл выражений, но и глубоко скрытые ассоциации и связи.

Без ясных представлений о **мелодии** невозможно понять и тему **«фактура»**, практически не знакомую ученикам ДМШ. Необходимо воспитывать представление о гармонической ткани как **об ансамбле мелодий**, а не о **последовании аккордов** или интервалов. Ведь любое созвучие раскрывает свой выразительный смысл только благодаря интонационному смыслу мелодических линий.

Среди мелодий, составляющих гармоническую ткань, не все голоса равноценны: здесь есть голоса **тематические** (излагающие тематический материал), и голоса **гармонические**, задача которых заполнять аккордовое пространство. Они почти не участвующие в тематическом процессе.

Тематические голоса также не равны по смысловой значимости. Наибольшая смысловая нагрузка у голоса **ведущего**, излагающего **основную тему**. Главным свойством такой мелодии, позволяющим служить ей **основой процесса** в музыкальном тексте, является наличие в ней **сюжета** – логически связанной последовательности **тематических элементов**.

Умение выделить такой сюжет, проследить развитие и преобразование исходных интонаций, найти отражение интонаций одного элемента в других, соседних, даже контрастных – один из ключевых навыков, формирующих **музыкальное сознание**.

Ведущему голосу уступают по своей выразительности голоса, имеющие функцию **имитирующего**, **контрапунктирующего**, а также голоса,

удваивающие одну из тематических линий, или образующие к ним *противодвижение*.

Такое понимание гармонической ткани – умение услышать в ней индивидуальность рисунка голосов и их интонационную связь – ещё никому не помешало, даже в курсе сольфеджио ДМШ.

Построение тематического сценария» мелодии⁵ – один из ведущих приёмов, помогающих освоить смысл и содержание гармонической ткани и составляющих её голосов. Этот приём состоит в распределении тематических элементов мелодии, в зависимости от их жанровой природы (вокальной, танцевальной, инструментальной, речевой, сольной, ансамблевой, коллективной), между *солистами* или *группами хора*, их *ансамблем*, *хором tutti* или *оркестром*. Всё это позволяет прояснить драматургическую роль каждого элемента, уточнить характер их взаимодействия и участие в процессе.

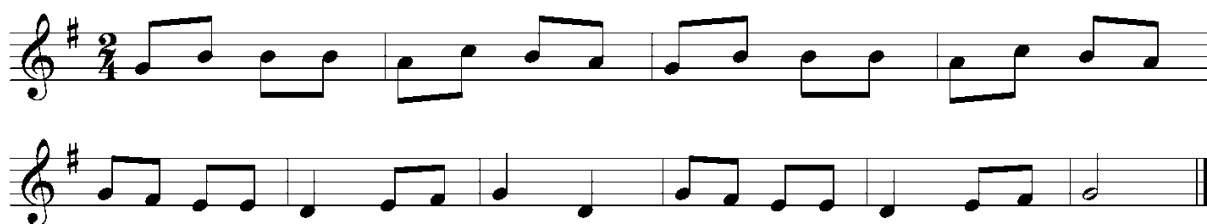
Работа над построением **тематического сценария** позволяет осознать глубокую связь логики **музыкального языка** с логикой **языка понятийного**, осваивать различные приёмы *речевого общения* – *монолог*, *диалог* и *дуэт*, *вопрос* и *ответ*, *утверждение* и *подтверждение* (или *отрицание*), сопоставление *соло* и *хора*.

Важную роль играет оценка драматургической роли **тональных функций**: половинная каденция на **доминанте** воспринимается как *вопрос*, **тоника** в *полной каденции* – *ответ*.

Легко проиллюстрировать это на примере простых народных песен.

Пример 1

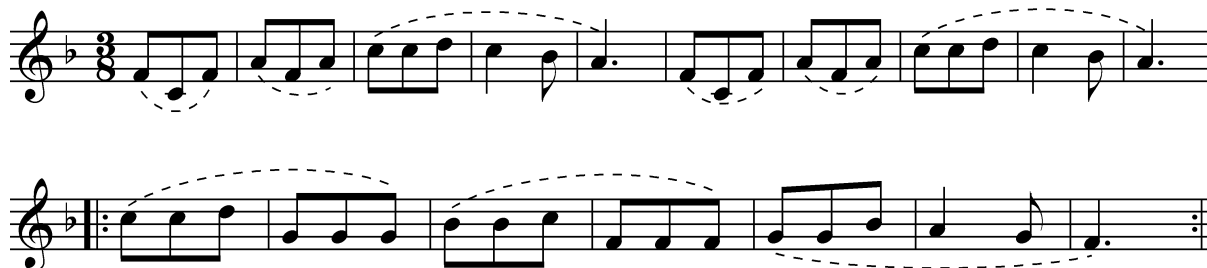
Русская песня «Ай, на горе дуб, дуб»



Сюжет песни содержит два контрастных тематических элемента. В первом из них движение идёт от *тоники*, стоящем в *лёгком* такте, к *субдоминанте* в *тяжёлом* такте (*вопрос*). Во втором предложении – от *доминанты* «лёгкого» такта к *тонике* в «тяжёлом» (*ответ*). Такой сюжет легко превращаются в *диалог* хоровых партий (либо солистов).

Пример 2

Силезская хороводная песня



Очевидный хороводный, парный характер песни позволяет увидеть в первых однотоктных фразах первой части одновременное движение партнёров, а в суммирующем трёхтакте – круговое движение пар.

Во второй части песни можно два звена секвенции представить как движение двух *солирующих* пар, а суммирующий трёхтакт – как движение всего хоровода. Естественно, и музыкальный материал распределяется и музыкальный материал среди участников хоровода. Впрочем, танцевальная основа песни позволяет каждому педагогу вместе с детьми найти свой вариант сценария.

Столь же важно использовать построение тематического сценария в анализе *многоголосных пьес*.⁶ Это позволяет отделить в музыкальной ткани голоса *тематические* от голосов *гармонических*, персонифицировать синтаксические элементы в тематических голосах. Без выработки такого навыка весьма трудно понять логику хорового или оркестрового письма. Ученик, освоивший такой навык, не сможет видеть в мелодии простой *набор нот* и *интервалов* между ними, его всегда заинтересует *интонационное содержание* линий и их *драматургическая роль*.

Понятие лад – другой ключевой термин, одна из опор, на которых формируется *музыкальный слух*.

Как известно, ладовая структура, какой бы простой или сложной она ни была, базируется на двух основах:

- **Ладовый звукоряд** определённой интервальной структуры (определённого *модуса*¹);
- Система **тональных функций**, скрепляющая, организующая ступени этого модуса.

¹ Понятие *модус* – не синоним понятия *звукоряд*. Модус – это не *звукоряд*, а *способ построения звукоряда*, его *интервальная структура*.

Следует ясно осознавать, что изучение лада в школьном курсе сольфеджио базируется на *давно умершей традиции*. Эта традиция, сформированная великими теоретиками 18 в. Ж.Ф. Рамо и Ф. Купереном, заложила основы **тональной системы**. Хорошо известна великая историческая роль этой системы, ключевые понятия которой в своё время дали представление о роли *тональных функций* как основном способе организации *активного процесса* в развитии музыкального материала.

Идеи создателей тональной системы перестроили сознание европейских музыкантов и дали замечательные ростки музыки барокко и классицизма. Но уже с конца 18 в., в творчестве Венских классиков, и, тем более, с начала 19 в., принципы и нормы *архаической модальности* начинают «прорастать» сквозь твёрдый асфальт тональной системы. Они дали замечательные всходы в музыке Ф. Шопена, Ф. Листа, Ж. Бизе, Э. Грига, М. Мусоргского, А. Бородина, Н. Римского-Корсакова и других новаторов-романтиков. Попытки объяснить логику их музыки с помощью понятий школьной теории всегда дают неудачный, неполный и искажённый результат – то модальная основа не укладывается в принятую систему ключевых знаков, то совершенно непонятный смысл имеют отношения ступеней и аккордов.

В музыкальном языке 20 века главное наследие тональной системы – её *функциональная основа* – сохранилась лишь в глубинах процесса развития музыкального материала. Она обогатилась развитой системой **мелодических функций**. Мелодические устои теперь вовсе не обязаны стоять на основном тоне аккорда тоники. Они возникают не только на квинте тоники (как в Вальсе Э. Грига op.12), и могут утвердиться как на сексте, ноне, так и на септимае, звуке тритона, и практически на любой ступени лада, создавая свой план в системе отношений элементов гармонии, порождая политоникальность как норму гармонической ткани.

Наибольшему обновлению подверглась другая грань организации музыкальной ткани – её **модальная основа**, система звукорядов, *модусов*. Звуковой материал музыки 20 и 21 века практически перешёл на принципы «*новой модальности*».⁷ Семиступенные октавные гаммы с соответствующими ключевыми знаками перестали служить единственной основой определения ладовых ориентиров, превратившись лишь в частный случай тональных звукорядов.

Столь же нестойким оказался *терцовый принцип* строения аккордов. Теперь более важной стала **модальная природа вертикали** – отражение в структуре аккорда самых важных интервалов, из которых строится *модальная основа гармонической ткани*.

Широкое распространение получили такие явления, как **полиmodalность** – сочетание разных модусов в разных голосах. Новую жизнь обрели древние модусы – *неполная диатоника, пентатоника, неоктавные лады*, их сочетание с обновлённой структурой вертикали.

Попробуйте проанализировать с помощью терминологического аппарата школьной теории, например, такой цикл, как «Мимолётности» С. Прокофьева, написанный уже более 100 лет назад. Ясно, что этот аппарат здесь не сработает!

При этом школьная теория продолжает держаться за догматически закреплённую систему *октавных звукорядов*, ограничивая их «*двумя мажорам и тремя минорами*». Ознакомление и подробное изучение структуры даже самых распространённых модусов заменилось лишь зубрёжкой ключевых знаков мажорных тональностей (считается, что «миноры – они же *параллельные*, их учить не надо»). Зачастую и педагоги не утруждают себя знакомством с реальным интервальным составом различных ладовых звукорядов, ограничиваясь лишь ключевыми знаками.⁸

Такая стойкая приверженность теоретиков имеет реальную основу и объясняется довольно просто: в этих звукорядах интервал, содержащий две степени, полярные *по модальной позиции*⁹ – самую *светлую* и самую *тёмную* – образуют *тритон*, и своим разрешением укрепляет устойчивость звуков тоники. Сочетание IV и VII ступеней образует *доминантовый тритон*, входящий в наиболее активные гармонии группы D – в состав D₇ и вводного септаккорда. Сочетание ступеней II и VI (· VI) образует *субдоминантовый тритон*, входящий в состав самой активной субдоминантовой гармонии – II₇.

По мысли П. Флоренского, высказанной в его работе «Имена»¹⁰, освоение языка (в том числе и музыкального – В.П.), предполагает «...такие движения души, такие духовные акты, как *изумление, удивление, влечение к тайне жизни*». Ссылаясь на Александра Гумбольдта, Павел Флоренский пишет: «...мертвые языки изучаются не иначе, как **посредством усвоения некогда жившего в них начала**: их изучение, хотя на минуту, но действительно **вызывает их к жизни**, потому, что язык нельзя изучать как **высушенное растение**» (курсивы и выделения П. Флоренского).

Такой подход может стать ключом к освоению и модальной, и тональной основы лада. Даже в этом «малом джентльменском наборе» гамм можно обнаружить, кроме обязательных ключевых знаков, немало интересных открытий:

- Пропевая гаммы натуральных мажора и минора *тетрахордами*, вверх и вниз, мы обнаружим в них, кроме трёх *диатонических* тетрахордов, ещё и *целотонный*;

- Двигаясь *тетрахордами* и *пентахордами* по гаммам гармонического мажора и минора, можно почувствовать себя то легко и свободно идущим «по гладкой русской равнине», то оказаться в «труднопроходимой местности Кавказских гор», с их увеличенными секундами, то преодолевать напряжение уменьшённых тетрахордов и пентахордов;

- Двигаясь по мелодическому мажору и минору, мы встречаемся с отрезком, включающим почти всю *целотонную* гамму;

- Тем больше интереса возникает при знакомстве с другими формами *диатонических* и *условно-диатонических* звукорядов, где тритон либо отсутствует (как в *пентатонике*), либо находится в непривычном месте гаммы, не создавая тяготения к звукам тоники, а уводя слух от неё. К таким гаммам относятся все «*белоклавишные*» гаммы (кроме натуральных мажора и минора), а также «*мажор и минор с двумя увеличенными секундами*» или гаммы «*дорийско-фригийская*» или «*лидийско-миксолидийская*» и *некоторые другие*. Пропевая эти гаммы трезвучиями, секстаккордами, квартсекстаккордами, строя на их основе тональные секвенции, можно выявить красоту и сложность их интонационного содержания.

Именно таким путём совершают свои открытия многие композиторы. Так, в своей прелюдии «Шаги на снегу» К. Дебюсси демонстрирует сложность и богатство структуры, всего лишь, натурального минора:

Пример 3

К. Дебюсси. «Шаги на снегу».

The image shows a musical score for the piece 'Triste et lent' by Claude Debussy. It is in 4/4 time and consists of 44 measures. The score is written for piano and right hand. The piano part features a steady accompaniment of eighth notes in the left hand and chords in the right hand. The right hand part begins with a melodic line that includes a triplet of eighth notes. The score includes dynamic markings such as *pp* and *p*, and performance instructions like 'expressif et douloureux'. There are also slurs and accents throughout the piece.

Наглядно видно, как с помощью *фрагментации* в звукоряде натурального ре-минора выделяются тетрахорды *целотонный* и *пентатонический*, а также пентатонический *трихорд*, звучащие на фоне *диатонического трихорда*, звучащего в качестве остинато. При этом каждый слой ткани ориентируется на свой устой: нижний – на приму, а верхний – на квинту тоники. Все элементы исходного материала прелюдии в дальнейшем получают активное развитие и преобразование.

Даже самый простой по составу лад (например, диатонический пентахорд) в настоящей, живой музыке всегда оказывается, наперекор, состоящим из ещё

более простых фрагментов – целотонных, пентатонических, диатонических, каждый со своими принципами строения. Прорабатывая такие мелодии, можно и нужно приучать учеников видеть сложность, своеобразие и красоту каждого её составного элемента.

Нужно ли объяснять школьникам все сложности и тонкости современного музыкального языка? И кто будет это делать? Думается, что, прежде, чем углубляться в «теоретические дебри», нужно дать ученикам почувствовать *красоту и сложность привычных ладов*, скрывающуюся за ключевыми знаками.

При обновлении модальной основы следует идти по пути её расширения, вовлекая для пения, анализа, проработки и творческих заданий мелодии, основанные на *неполной диатонике, неоктавных ладах*, включающие свободную *ладовую переменность*, раскрывая их сложное и красивое строение.

Большую пользу здесь даёт пение *тональных секвенций* из небольших по объёму и хорошо ритмически организованных мелодических оборотов, с условием, что *два звена проводятся точно*, с соблюдением заданного интервала, а *третье продолжается и завершается на главном устое*. При этом возникает законченная структура *суммирования*.

Привожу два примера таких секвенций.¹¹ Не сомневаюсь, что любой педагог сумеет легко найти свои варианты таких звеньев.

Пример 4 а),б):

а) **d moll**, по секундам вверх. б) **B dur**, по секундам вниз.



Пример 5 Расшифровка примера б):



Предлагая ученикам варьировать шаг секвенции, придумать, импровизировать несколько вариантов третьего, завершающего звена, мы активизируем и высвобождаем их воображение и фантазию. Это один из способов, о которых писал П. Флоренский – способ **«вызвать к жизни некогда жившее в старой музыке начало»**.

Разговор **о тяготениях ступеней** является прямым продолжением этой темы. Негласно подразумевается, что «тяготение» есть природное, загадочное и мистическое *свойство самих ступеней*.

Необходимо преодолеть дурную привычку учеников и педагогов видеть в каждой мелодии, кроме обязательных ключевых знаков, *три устоя* (белые нотки) и *четыре неустоя* (чёрные нотки), со стрелочками, идущими от каждого неустоя к соседнему устою. Такие схемы висят в теоретических классах всех ДМШ, в которых мне пришлось побывать¹².

Миф о «*тяготении*» неустойчивых ступеней к устоям, безусловно, облегчает жизнь педагогам: ничего объяснять не надо, достаточно нарисовать такую удобную схему, попросить детей перерисовать её в свои тетради и запомнить. Дети ведь не спрашивают, откуда берётся это мистическое «*тяготение*»: может быть, оно зависит *от номера ступени лада*?

Но неужели кто-то всерьёз верит, что звуки тоники всегда звучат устойчиво? Ведь даже в известном напеве «Чижик-пыжик» ноты начальной тонической терции звучат *неустойчиво* и направлены к субдоминанте. Лишь последняя фраза завершается устойчиво звучащей тоникой. Ясно, что на самом деле никакого «*тяготения*» неустоев к устоям нет. Предлагаемая детям схема – лишь обобщение привычных формул каденционных оборотов в мелодии классической музыки.

Дети должны (и могут) научиться *самостоятельно создавать желанные и нужные «тяготения» звуков*, используя для этого различие устоев и неустоев в системе метра и ритма: ставя *устои* на *сильные доли* «тяжёлых» тактов, а *неустои* – в подчинённое положение, размещая их на *слабых долях* и в «лёгких» тактах. Таким образом, может быть заложена основа реального переживания *процесса, движения* в музыкальном тексте.

Отдельного разговора заслуживает **гармоническая система лада**.

Как известно, в представлении многих учеников аккорды – лишь сумма интервалов. Трезвучие мажорное – б3 + м3, минорное – м3 + б3. Квинтсекстаккорд – м3+м3+б2 (и т.д.).

Тональная функция аккорда для учеников – лишь номер ступени, на которой стоит её *нижний голос*. При этом на уроке сольфеджио все аккорды проходятся в самом «сжатом» виде, и попытка разобрать гармоническую схему в тексте пьес из репертуара по специальности даже не предполагается.

Вспоминаю, как на занятиях семинара по развитию творческого мышления учеников я посоветовал своей 12-тилетней ученице пользоваться не только главными трезвучиями, но и обращениями других ступеней.

– *Попробуй вместо трезвучия IV ступени взять II сектаккорд*, – предложил я, оценивая одну из гармонизаций мелодии диктанта.

У девочки от возмущения даже слёзы на глазах выступили:

– *Как, II секст? Ведь на второй ступени – квартсектаккорд!*

Мне пришлось объяснить ошибку девочки, но, попав впоследствии в одну из московских ДМШ, я увидел на стене таблицу, которая объясняла детям, что *«на I ступени – трезвучие и квартсектаккорд, на II – только квартсектаккорд, на III – только сектаккорд, на V – трезвучие и квартсектаккорд, на VI и VII – только сектаккорды»*.

На вопрос о том, *«почему трезвучие состоит из двух терций, а записывается цифрами 3 и 5»*, почему *«аккорд, состоящий из двух малых терций и большой секунды»*, называется *квинтсектаккордом*, дети, не задумываясь, отвечают:

– *Ну, так педагоги договорились!*

Легко ли после такого объяснения говорить о гармониях как выразителях разных *тональных функций*, участвующих в организации процесса?

А ведь достаточно внятно объяснить смысл теоретических понятий, обозначающих главные ступени и функции, чтобы снять многие вопросы и неясности.

Откуда берётся название главных ступеней? И почему они – «главные», кто их назначил «главными»?¹³ Дети знают, что тоника – это I ступень, доминанта – V ступень, а субдоминанта – IV ступень, и думают, наверное, что эти слова – это просто другие названия номеров ступеней.

Почему I ступень – «тоника»?¹⁴ Легко объяснить происхождение слова «тоника» от греческого «тонос» – «напряжение», «натяжение». «Тоника» – «тянущая», «притягивающая», создающая состояние покоя.

Доминанта – от латинского «Dominus» («господь», «господин») – «господствующая», «главная». Её роль – организовать «ожидание тоники», создавать «движение к ней».

А «субдоминанта» – вторая по значению после «доминанты» – создаёт движение «от тоники», и все вместе они регулируют процесс связи элементов лада.

Дети должны понимать особую роль доминанты в мажоре и гармоническом миноре, где она непосредственно вводит в тонику. Что же касается

субдоминанты, то в мажоре она – средство, *уводящее от тоники*, а в натуральном миноре способна *заменить и доминанту*, утверждая тонику. Правда, чтобы это понять, нужно всего лишь интонационно связать доминанту с тоникой, привести её к устью в реальной мелодии, а не петь их как два разных звука.

Конечно, дети должны иметь понятие ***об основном тоне аккордов*** и их ***обращениях***, при этом нужно знакомить их не только с их теснейшим расположением. Это поможет им разобраться в гармоническом материале пьес из репертуара класса специальности и поможет выполнению творческих заданий.

Но главное в освоении гармонической системы лада – использовать принцип Павла Флоренского: изучать элементы гармонии **в условиях, которые раскрывают некогда жившее в них начало, вызывают к жизни** заложенные в них свойства. Для этого необходимо, **оживлять** их связи, помещая в соответствующие *метроритмические и мелодические условия*.

Конечно, лучше делать это на материале творческих работ учеников и в анализе музыки в доступной для детей фактуре. Но такая работа требует хорошей ориентировки учеников в структуре аккордов и формах их связи.

Безусловно, здесь требуется комплекс специально созданных упражнений – интервальных и аккордовых «цепочек», организованных *ритмически, синтаксически и мелодически*, которые могут послужить упрощённой моделью *реально существующей ситуации в музыкальном тексте*. Разбирая и прорабатывая такие упражнения, ученик включает своё сознание *в процесс связи гармонических элементов*, начинает сознавать изменчивость роли каждого элемента, их *зависимость от контекста*. Ясно, что аккорд тоники, заканчивающий однотоковое построение, звучит не столь убедительно, как он же, завершающий четырёхтакт или целый период – ведь во втором случае мы тонику ждали *дольше!*

Приобретённые в таких упражнениях навыки гораздо проще переносить на анализ реальных музыкальных произведений разной сложности, а также применять и в выполнении творческих заданий.

IV. **Исследование учениками изучаемых материалов** должны стать необходимой составной частью обучения. Знания не должны доставаться ученикам в готовом виде – иначе они не становятся для них своими, и быстро «испаряются» из сознания.

В традиционном учебном процессе ДМШ сложилась односторонняя форма связи «педагог → ученики». Педагог объясняет ученикам материал, ученики

аккуратно его записывают, время от времени каждый выходит к доске, чтобы продемонстрировать, что ему понятно, и получить свою оценку. Все эти знания нужны лишь для того, чтобы продемонстрировать их в конце года на экзамене. Такая система формирует пассивное отношение детей к освоению теоретического материала, поскольку *не подкрепляется их собственной творческой, аналитической и исполнительской практикой*.

Традиция эта – *основа неприятия многими учениками курса сольфеджио*, поскольку не использует самое ценное качество учеников – их любовь к музыке и желание понять природу её языка. Конечно, она требует серьёзного обновления организации учебного процесса, ***включающего на активность самих учеников***.

«Исследование есть самая главная часть процесса обучения» – это лозунг группы GFEN (Французской группы нового образования).¹⁵ Эта группа работает уже много лет в разных странах, в том числе и в России, и показывает необыкновенную эффективность предлагаемой ими организации учебного процесса, основная часть которого предполагает активное участие учеников в *исследовании изучаемого материала*.

Согласно сформулированным этой группой принципам, учебная группа *делится на команды*, каждая из которых *находит свой ответ* на поставленный вопрос или *своё решение* поставленной задачи. Последующее обсуждение позволяет выбрать наиболее эффективный и разумный путь к цели и оценить другие возможные пути.

Роль педагога здесь особенно важна: он должен формулировать учебные задания, не предполагающие *простых, однозначных ответов*, и рассчитанных на поиск оригинального, индивидуального решения. В этой ситуации педагог не имеет возможности пассивно следовать порядку тем, предлагаемых программой, поскольку открытия, сделанные учениками в изучаемой теме, вынуждают его отклониться от неё, чтобы объяснить вновь возникшие вопросы учеников.

В обучении сольфеджио такие ситуации могут возникать на каждом шагу, практически во всех изучаемых темах, как в начальной, так и в конечной стадии обучения. Вот один из примеров: ученикам предлагается расшифровывать интервальные цепочки и записать их нотами:¹⁶

Пример 6 G dur¹⁷

The image shows musical notation for Example 6 in G major (G dur). The time signature is 3/4. The notation consists of two rows of interval chains. The first row starts with a treble clef and a 3/4 time signature. It shows three intervals of thirds (III, IV, III), followed by a fourth (II), and then a third (I). The second row shows three intervals of sixths (V, VI, V), followed by a fifth (IV), and then a sixth (III). The notation uses numbers 3, 4, 5, 6 to indicate intervals and Roman numerals III, IV, V, VI to indicate specific intervals. There are also some vertical lines and a double bar line at the end of the second row.

В каждой цепочке ученикам необходимо проанализировать её **сюжет** (состав фраз), оценить «вес» тактов, разделив их на «лёгкие» и «тяжёлые», и, в заключении, *приписать в басовом ключе нижний голос*.

Расшифровка интервалов даётся ученикам без труда, тем более, что тональность указана, и величина интервалов получается автоматически. Дети получают, в большинстве, верный вариант расшифровки интервалов (впрочем, некоторые команды могут вторую фразу перенести на октаву вверх, разорвав простой певучий верхний голос, но это легко исправляется после пропевания цепочки):

Пример 6



Но, добавляя бас, дети, стараются, чтобы бас не противоречил гармонии двухголосия, и разные команды находят такой (или почти такой) вариант:

Пример 6а



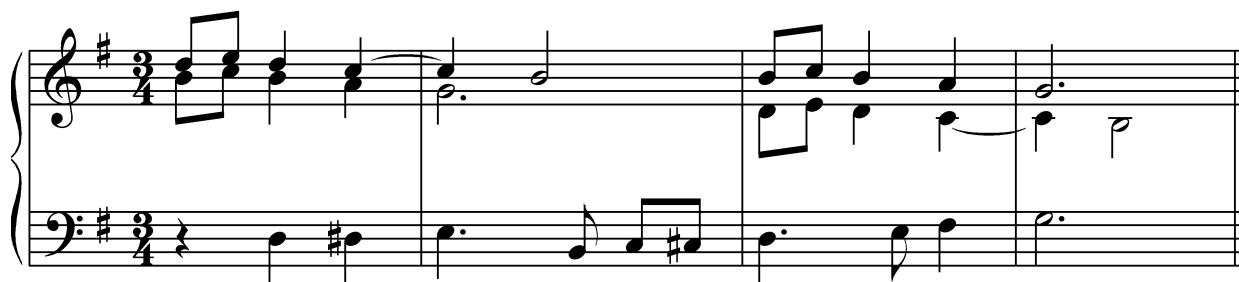
Насколько **музыкально** такое решение? Содержит ли оно то, что составляет понятие **музыкальности**? Что мешает здесь ощутить **процесс**?

В процессе обсуждения результатов командами выясняется, что основное свойство *тональных функций – участие в организации процесса – здесь не работает*: процесс «не идёт», ни такты в каждой фразе, ни фразы *не разделены по «весу»*.

Необходимо найти способ *оживить процесс*, наделить «лёгкие» такты движением, а «тяжёлые» – покоем. Для этого важно понимать, что наиболее ценными в каждой фразе будут гармонии в «точках покоя», которые должны обновляться, и особенно важной будет *каденционная гармония*, которую надо до конца сберечь.

В результате процесс становится организованным и цельным:

Пример 66



Естественно, здесь приведён лишь один из многих вариантов, предложенных командами учеников на проводимых мною мастер-классах в ДМШ Москвы и других городов. Как и в любой жизненной задаче, есть несколько путей достижения цели, и не стоит останавливаться на единственном, «правильном». Такие формы задания, дополняющие упражнения по расшифровке интервальных цепочек, развивают **музыкальное мышление** детей.

Исследовательские моменты можно и нужно вводить в работу уже на начальной стадии обучения, приучая видеть в музыке не набор звуков, но смысловое отношение *фраз*, используя простейшие формы *тематического сценария*, особенно при изучении мелодий. Немало их и в освоении ритма и метра, в сравнении ладового строения разных фраз и различных мелодий, в подборе второго голоса или сочинения аккомпанемента к данной мелодии, в сочинении вариаций на данную тему.

По мере расширения круга знаний о музыкальном языке таких аналитических заданий становится больше, а их структура усложняется. Кроме уточнения смысла терминов, составляющих аналитический аппарат учеников, такие занятия помогают каждому ученику осознать свою индивидуальность в подходе к музыке.

V. **Основа сольфеджио – прочные певческие навыки.** Этот тезис по своему значению должен быть одним из первых при описании будущего учебника сольфеджио. Невозможно изучать музыку с помощью *зрения*. Всё, что **не пропето – не пережито и не усвоено.**

Именно пение позволяет непосредственно пережить **процесс движения музыкального материала**, понять и оценить смысловое членение **мелодии** на **фразы**, выявить «**точки покоя**», отмечающие границы **фраз**.

К сожалению, практика сольфеджио во многих музыкальных школах заменила содержание курса, основанного изначально *на пении*, изучением *теоретических понятий*, построением в тетрадах гамм, интервалов и аккордов, уделив ничтожно малое место развитию певческих навыков.

К счастью, среди педагогов сольфеджио в ДМШ немало выпускников хоровых отделений, которые могут дать детям представление о *певческом строе*, который, конечно, значительно отличается от привычного *темперированного*. Конечно, новый учебник должен восстановить в этом вопросе необходимую справедливость.

Огромную роль в выравнивании интонации играет хоровое многоголосное пение, где на первом месте по эффективности – жанр **канона**. Такая форма музицирования особенно эффективна в освоении норм *певческого строя*.

VI. Нет никакой непреодолимой грани между выразительными средствами *музыкального языка* и языком других искусств – **театра, балета, кинематографии**, поскольку все они являются разными способами отражения жизненного содержания. Уроки сольфеджио (как и занятия по специальности), должны давать ученикам возможность осознать внутреннюю связь выразительных средств музыки с системой языка разных видов искусства.

В этом можно легко убедиться, выстраивая **тематические сценарии** пьес, исполняемых в классе по специальности или анализируемых на уроках музлитературы. Каждая такая пьеса может быть разыграна учениками в виде мини-спектакля, раскрывая заложенное в ней жизненное содержание. Это одна из граней **интегральности** в работе педагога-теоретика.

Структура музыкального языка содержит немало свойств, роднящих его с выразительными средствами **изобразительного искусства**. Эти средства заключаются и в фактуре произведений, с их способностью передать образ средствами *графического рисунка* голосов (вспомним портрет грозного царя Шахрияра, или образ корабля Синбада, так рельефно нарисованные Н.А. Римским-Корсаковым в поэме «Шехеразада»).

Не меньшими возможностями музыкальный язык обладает в передаче оттенков **света и тени** благодаря использованию контраста *модальных позиций ступеней лада*¹⁸. Окраска созвучий зависит не столько от их интервального состава, сколько от состава модальных позиций. Мажорное трезвучие, весьма светлое в качестве мажорной доминанты, превращается в сосредоточие мрака, самую тёмную гармонию, стоящую на VI ступени минора (как в гениальном траурном марше из II сонаты Ф. Шопена).

VII. **Система творческих и аналитических заданий** должна позволять ученикам практически осваивать элементы музыкального языка и приёмы музыкальной логики в условиях «максимально приближенных» к реальности музыкального процесса. Недопустимо строить учебный процесс на пассивном

усвоении формальных знаний, ***не подтверждённых личным творческим опытом учеников.***

Наиболее яркий пример такого намеренно примитивизированного представления о музыкальной логике – представление о «тяготениях» четырёх неустоев к трём устоям в рамках ограниченного круга семиступенных гамм. Такое представление замещает в сознании учеников живой процесс интонационного взаимодействия ступеней лада и элементов гармонического языка, превращает его в условно-упорядоченный «набор точек», лишённый элементов музыкальной логики¹⁹.

Антиподом к такому подходу может стать система творческих заданий, в которых эти мёртвые «точки» оживают, превращаясь в живую речь.

Только *личное творчество ученика* способно стать той базой, на которой формируется его *творческая личность*, индивидуальное творческое сознание – самый ценный продукт музыкальной педагогики.

VIII. Предметы музыкально-теоретического цикла в ДМШ не должны отделяться глухой стеной от других дисциплин, быть органической частью учебного процесса. Необходима постоянная координация деятельности педагогов-теоретиков с педагогами специальных дисциплин и музыкальной литературы, опирающаяся на общий подход к целям и результатам работы всего коллектива.

Вполне логичным представляется *участие педагогов-пианистов* и других инструменталистов в формировании дидактических материалов курса сольфеджио, поскольку им хорошо известны как трудности начального этапа освоения азов музыкального языка, так и постепенное расширение музыкального кругозора и необходимость приспособлять содержание курса сольфеджио к требованиям музыкального развития детей.

IX. Значительно облегчит учебный процесс курса сольфеджио, если основа сольфеджийных навыков – материал диктантов, слухового анализа, интонационных упражнений, частично творческих заданий – будет закреплена **в форме аудиозаписи, доступной для домашней самостоятельной работы учеников.**

Каждый вид работы должен распределяться на несколько уровней, в соответствии с состоянием подготовки учеников, и, вместе с тем, поможет наиболее активным ученикам работать с опережением программы, переходить на более высокий уровень. При этом классные занятия будут больше посвящаться работам коллективным, творческим,

исследовательским, и только контрольные занятия станут итоговой проверкой достигнутого каждым учеником уровня.

Естественно, что на разных стадиях обучения, на любом его этапе все названные и неназванные принципы и приёмы профессиональной подготовки музыкантов должны присутствовать в полном объёме.

Х. Подвоя итог сказанному, трудно не заметить несовершенство действующих программ курса сольфеджио в ДМШ, как в отборе дидактических материалов, так и в сопутствующем понятийном аппарате, который не столько раскрывает, сколько «закрывает» от детей смысл музыки, дробя непрерывный процесс на ряд бессвязных элементов.

Столь же болезненно отсутствие в практике преподавания сольфеджио **творческих заданий** для учеников, замена их зубрёжкой ключевых знаков.

Хотелось бы, чтобы коллеги-педагоги откликнулись на сказанное не только **бессмысленным отрицанием правды**, а задумались над тем, как вовлечь учеников в живое творчество, результатом которого становится чувство любви к музыке и жизни, чувство собственной ценности.

¹ Желаящие, открыв сайт «Музыка в заметках», могут прочитать этот текст, чтобы убедиться, сколь различна реакция педагогов ДМШ на незнакомые или непривычные идеи.

² Впрочем, нередко задача педагогов может ограничиваться задачей более мелкого плана – подготовить учеников к успешному окончанию ДМШ и поступлению в следующий этап музыкального образования. Для таких людей и коллективов сказанное ниже может оказаться лишним и ненужным.

³ Нередко «музыка» диктантов напоминает стихи, в которых есть и стопа и рифма, но строки взяты из стихотворений разных поэтов:

Однажды, в студёную зимнюю пору
Сижу за решёткой, в темнице сырой.
Гляжу – понимается медленно в гору
Вскормлённый в неволе орёл молодой

(читатель может сам продолжить этот шедевр).

⁴ Во всех отечественных учебниках элементарной теории среди 11 или 12 глав тема «Мелодия» располагается не на место, ближайшее к началу, как она этого заслуживает, а ближе к концу, на 10-м или 11-м местах, перед главами «Мелизмы» или «Знаки сокращённого нотного письма». Это отражает её второстепенное положение в системе изучения музыкального языка. Смысл понятия мелодии и здесь остаётся скрытым, согласно бытующему соображению: «Что тут объяснять? Всё и так понятно. Мелодия – она и в Африке мелодия».

⁵ См. об этом в кн: В.П. Середа. Как оживлять звуки и открывать музыку. – М. «Классика-21», 2011.

⁶ Несколько примеров таких сценариев приводятся в кн. В.П. Середа. «Как оживлять звуки и открывать музыку», цит. изд., гл.V, с. 137-151.

⁷ Это понятие введено в статье В.П. Середы «Из истории «новой модальности» в европейской музыке», опубликованной в журнале «Музыка и время», ноябрь, декабрь 2015, январь 2016 г.

⁸ Вспоминаю, как в ходе своих бесед на курсах повышения квалификации педагогов-теоретиков в одном из провинциальных городов я попросил своих слушателей назвать число мажорных натуральных гамм, в состав которых входит звук **«ре»**.

– Во многих, – услышал я в ответ.

– А какой ступенью *не смог бы* стать этот звук?

– Он может быть *любой* ступенью, – был ответ.

– И сколько же таких **«любых»** ступеней в мажорной гамме?

– Семь! А, значит, он входит в семь гамм, – обрадовались мои слушатели.

– Попробуйте назвать их, – предложил я.

– Ну, во-первых, До мажор!

– Нет, давайте назовём гамму, где **ре** – *первая* ступень.

– Ре мажор.

– А вторая?

– Ми мажор! Ой, нет, До мажор.

– А третья?

– Ой, там же **ре-диез!**

Совершенно ясно, что воображение у этих учителей ещё не проснулось.

⁹ О способе определения модальных позиций см. в книге В.П. Середа. О ладе в музыке и «разладе» в теории музыки, - М., «Классика-XXI», 2010.

¹⁰ Павел Флоренский. Имена. Глава «Мысль и язык». – Москва, «ЭКМО», 2008, с. 120-122.

¹¹ Примеры заимствованы из «Практического пособия по элементарной теории музыки», выполненного В. П. Середой, С. Ю. Лемберг и В. И. Ивановым по заказу Министерства культуры и вывешенного на сайте Министерства Культуры РФ.

¹² Вспоминаю, как шестиклассники школы «Лад» получили от меня текст с заданием «разрешить звук **ля** во всех тональностях, где он входит **в состав тонического трезвучия**». Надо было увидеть их удивлённые глаза и недоуменные вопросы: – «Зачем его разрешать, если **он и так устойчив?**»

¹³ В одном учебнике теории для ДМШ утверждается, что I, IV и V ступени – **«главные»**, потому, что на них стоят **«главные трезвучия»**. Через несколько страниц объясняется, что трезвучия I, IV и V ступеней являются **«главными»**, потому что стоят на **«главных ступенях»**. Логично?

¹⁴ Может быть, как считает одна из педагогов ДМШ, она **«тоненькая»**?

¹⁵ Независимое общественное движение «Французская группа нового образования» было создано в 20-х годах XX века. У его истоков стояли такие знаменитые психологи и педагоги, как Поль Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже.

¹⁶ Верхний голос пишется штилями вверх, нижний – штилями вниз, чтобы был ясно виден рисунок каждого голоса.

¹⁷ Пример заимствован из книги В.П. Середы «Как оживлять звуки и открывать музыку», – М. «Классика-XXI», 2011.

¹⁸ Об этом можно прочитать в кн. В.П. Середа. «О ладе в музыке и «разладе» в теории музыки», - М., «Классика-XXI», 2010.

¹⁹ Трудно представить музыку, написанную по таким правилам. Может быть, лишь пьеса П.И. Чайковского «Мужик на гармонике играет» из «Детского альбома» построена на таком порядке, где три «устоя» чередуются с «четырьмя неустоями».