

С.Е. Оськина, Д.Г. Парнес

Музыкальный **СЛУХ**

*Теория и методика
развития
и совершенствования*


ИЗДАТЕЛЬСТВО
Москва
2005

УДК 781
ББК 85.31
О-72

Серийное оформление и компьютерный дизайн
Ю.Ю. Герцевой

Подписано в печать 30.07.05. Формат 60х90 $\frac{1}{16}$.
Усл. печ. л. 5. Доп. тираж 3000 экз. Заказ № 3354.

Оськина, С.Е.

О-72 Музыкальный слух: Теория и методика развития и совершенствования / С.Е. Оськина; Д.Г. Парнес. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: АСТ, 2005. — 78, [2] с.

ISBN 5-17-010901-6

УДК 781
ББК 85.31

© Парнес Д.Г., Оськина С.Е., 2002
© Художественное оформление.
ООО «Издательство АСТ», 2002

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Часть первая. СВОЙСТВА МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА ..	7
1. Музыкальный слух и внутренний слух	7
2. Индивидуальные особенности музыкального слуха	8
3. Содержание и формы внутреннего слуха	11
4. Внутренний слух и музыкальная память	13
5. Факторы, определяющие качество внутреннего слуха .	21
6. Методика определения качественных различий внутреннего слуха	23
Часть вторая. РЕКОМЕНДАЦИИ И УПРАЖНЕНИЯ ПО РАЗВИТИЮ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА	29
Принципы построения упражнений	29
РАЗДЕЛ I. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЗВУКОВЫСОТНЫХ СООТНОШЕНИЙ	31
1. Развитие внутреннего представления высоты звуков, адекватного реальному звучанию	31
2. Тренировка скорости и прочности слуховых реакций .	34
РАЗДЕЛ II. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СЛУХОВОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КООРДИНАЦИИ ЭЛЕМЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТКАНИ ...	37
1. Слуховая ориентировка в метроритмической и звуковысотной координации музыкальных элементов	37
2. Выработка представлений фонизма музыкальных элементов	41
3. Представление ладового значения музыкальных элементов	52
4. Тренировка внутреннего представления голосоведения	57
5. Работа над достижением полноты, прочности и скорости слуховых представлений	63
РАЗДЕЛ III. РАСШИРЕНИЕ ОБЪЕМА СЛУХОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ	64
1. Объем, полнота и точность запоминания, сохранения и представления музыкального материала	64
2. Прочность и скорость запоминания и представления музыки	66

Часть третья. ИМПРОВИЗАЦИОННАЯ ГАРМОНИЗАЦИЯ ПО СЛУХУ 68

РАЗДЕЛ I. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ 68

1. “Слуховые” обозначения аккордов 69
2. Запись мелодии цифрами-нотами 69
3. Основные и неосновные аккорды 70
4. Основные виды и обращения аккордов 70
5. Тесное расположение аккордов 70
6. Одна пара параллельных тональностей 70
7. Все тональности 71
8. Типовые фактуры аккомпанемента 71
9. Гармонизация известных мелодий 71
10. Достаточность гармонизации 71
11. Содержание учебного предмета. Порядок тем 71

РАЗДЕЛ II. ВИДЫ УПРАЖНЕНИЙ 72

1. Сольфеджирование с аккомпанементом 72
2. Пение со словами и аккомпанементом 72
3. Пение мелодии по цифрам-нотам 73
4. Гармоническая аранжировка 73
5. Игра гармонических оборотов
и последовательностей аккордов 73
6. Гармонический анализ 74

ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКЕ 74

Часть четвертая. ПЕНИЕ С ЛИСТА НА ВОКАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ 74

РЕКОМЕНДАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ 74

РАЗДЕЛ I. СПЕЦИАЛЬНОЕ СОЛЬФЕДЖИО ДЛЯ ВОКАЛИСТОВ .. 75

РАЗДЕЛ II. ВИДЫ УПРАЖНЕНИЙ 75

1. Пение с листа одноголосия 75
2. Пение с листа в ансамбле 76
3. Развитие навыков транспозиции в пении с листа 76
4. Работа над метро-ритмом в пении с листа 76

ТИПОВОЕ ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ 77

КНИГИ АВТОРОВ 78

ЛИТЕРАТУРА 79

ПРЕДИСЛОВИЕ

Одной из главных проблем обучения музыкантов является развитие музыкального слуха до профессионального уровня. Большой процент лиц, получивших среднее музыкальное образование, но не сумевших из-за неудовлетворительных оценок по сольфеджио и гармонии поступить в музыкальный вуз, говорит о том, что общепринятая методика развития слуха нуждается в дальнейшей разработке. Данная проблема осложняется тем, что из-за групповых занятий на уроках сольфеджио трудно учесть индивидуальные особенности музыкального слуха каждого учащегося.

Хорошо развитый внутренний слух имеет большое значение для музыкантов. Он расширяет возможности чтения с листа, ускоряет заучивание на память, повышает самоконтроль над исполнением музыки.

Вопросы, рассматривающие систему свойств внутреннего музыкального слуха, не получили до сих пор достаточного научного развития, поэтому нередко возникают противоречивые представления о природе внутреннего слуха и способах его развития и дальнейшего совершенствования.

При рассмотрении проблемы музыкального слуха нельзя было пройти мимо данных психологии и физиологии. Однако эти науки почти не соприкасаются с теорией музыки. Необходимы комплексные научные исследования явления, находящегося на стыке нескольких наук, но пока проблема совершенствования музыкального слуха решается эмпирическим путем и поэтому редко дает желаемые результаты. Авторы, опираясь на свой сорокалетний преподавательский опыт, предприняли попытку изложить свое представление об этом предмете и помочь начинающим преподавателям понять индивидуальные достоинства и недостатки музыкального слуха учащихся. Нашими советами смогут воспользоваться также студенты училищ-колледжей и вузов для улучшения своих оценок по сольфеджио и гармонии. Предложенные упражнения доступны и учащимся старших классов музыкальных школ при самостоятельной подготовке к вступительным экзаменам в музыкальные училища по теоретическим предметам.

Данная работа состоит из четырех частей.

Первая часть посвящена теоретическим вопросам. В ней рассматриваются свойства внутреннего музыкального слуха, а именно его содержание и формы, связи с памятью – общей и музыкальной, факторы, влияющие на качество внутреннего слуха и методика определения категорий слуха в соответствии с его качеством.

Вторая часть состоит из упражнений и рекомендаций по развитию внутреннего слуха детей, учащихся в музыкальных школах.

Третья часть знакомит с методикой импровизационной гармонизации на музыкальном инструменте, приводятся типы упражнений.

Четвертая часть содержит рекомендации преподавателям сольфеджио на вокальных отделениях и примерный комплекс упражнений для развития крайне необходимых вокалисту-профессионалу навыков пения с листа.

Для лучшего понимания двух последних частей работы можно воспользоваться нашими авторскими Программами по сольфеджио и гармонии.*

* Ссылки на те или иные труды из приведенных на стр. 78-79 списков литературы обозначаются в тексте двумя цифрами в скобках. Первая цифра указывает на номер, под которым этот труд помещен в списке, вторая (курсивом) относится к странице цитируемой работы.

СВОЙСТВА ВНУТРЕННЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА

1. Музыкальный слух и внутренний слух

Музыкальный слух представляет своеобразную человеческую способность, значительно отличающуюся от биологического слуха, развивающуюся с приобретением знаний, навыков, опыта. Это явление исключительно сложное, комплексное, многогранное, затрагивающее многие стороны интеллекта, имеющее различные формы, разновидности, свойства и обладающее бесконечным разнообразием индивидуальных качеств.

Различают две разновидности музыкального слуха: 1 — способность слухового восприятия реально звучащей музыки, или внешний музыкальный слух; 2 — способность внутреннего слышания и воспроизведения музыки — внутренний музыкальный слух, или внутреннее слуховое представление. Деление музыкального слуха на внешний как восприятие и внутренний как представление музыкального материала соответствует двум психическим процессам, посредством которых происходит отражение реального мира в сознании людей, а именно восприятию явлений и предметов и представлению их. Восприятие — это отражение действия явлений и предметов в данный момент на органы чувств, включающее осмысливание явлений и предметов на основе предшествующего опыта, то есть на основе памяти. Представление — образ предмета или явления, возникающий в сознании на основе прошлых восприятий. Представлять — значит мысленно видеть или слышать.

Разделение слуха на внешний и внутренний до некоторой степени условно, так как оба эти вида взаимосвязаны. Но доля внутреннего слуха колеблется и в количественном и в качественном отношениях, и именно она влияет на музыкальный слух в целом.

Внутренний слух — способность представлять музыку в сознании, внутренне слышать и переживать не исполняя и реально не слушая ее, а узнавая и воспроизводя музыку по памяти, в процессе чтения нот или творческого созидания.

Внутренний слух различается по степени яркости внутренних слуховых образов и по сложности их, то есть может охватывать все перечисленные выше явления, но и ограничиваться несколькими из них, или даже отдельными, одиночными.

Хороший внутренний слух справедливо ассоциируется с высокой степенью профессионального музыкального слуха, поскольку открывает широкие возможности к многогранной музыкальной деятельности.

2. Индивидуальные особенности музыкального слуха

Идеальный внутренний слух обладает свойствами, развитыми самым наилучшим образом. Относительный или абсолютный², он должен быть и мелодическим и гармоническим, отличаться яркостью представлений, произвольно или непроизвольно опираться на чувство музыкальной логики, быстрое, точное, полное воспоминание, иметь значительный объем памяти и охватывать все формы внутреннего воспроизведения.

Как показывает педагогическая практика, музыкальный слух встречается в самых разных формах и степенях развития. Большею частью мы наблюдаем благоприятные или неблагоприятные сочетания свойств внутреннего слуха, которые дают бесконечное количество его разновидностей. Нет двух людей с одинаковым качеством музыкального слуха.

В конкретных случаях музыкальный слух отличается как положительными особенностями, так и недостатками, которые у одних людей проявляются в большей степени, у других в меньшей, у одних легче исправляются, у других труднее.

Если говорить о недостатках, то их перечень бесконечен. Вот некоторые, часто встречающиеся недостатки, с которыми сталкиваются преподаватели сольфеджио.

Одни хорошо поют с листа, хорошо пишут одnogолосные диктанты, но плохо слышат аккорды, как в отдельности, так и в последовательности. Другие прекрасно слышат аккорды и последовательности их, но не пишут диктанты. Третьи пишут любые диктанты, но не слышат аккордовых последовательностей.

Недостаточно развитый внутренний слух затрудняет работу по сольфеджированию: учащиеся отстают в определении на слух интервалов, аккордов, аккордовых последовательностей, в восприятии метроритма при пении, записи диктантов. Так, при определении на слух интервалов в тональности одни ученики хорошо слышат фонизм отдельных интервалов, но не чувствуют их ступенчатого значения в ладу, не ощущают соотношения устойчивых и неустойчивых ступеней; другие слышат гармонические интервалы в тональности и не определяют мелодических; третьи — наоборот.

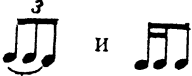
В определении фонизма интервалов одни путают интервалы по их ступенчатой величине (например, кварту и квинту), не

² Автор придерживается общепринятого взгляда на абсолютное и относительное восприятие и представление высоты музыкальных звуков.

могут их ни представить, ни спеть; другие ошибаются в качественной величине при одинаковой ступеневой, например, не отличают м. 3 от б. 3; третьи плохо слышат, представляют и поют мелодические интервалы; четвертые не поют нисходящие интервалы.

В пении у одних — фальшь: понижение, повышение звуков, потеря строя; у других — отсутствие ощущения ладовых тяготений, вводного звука. Отсюда путаница при пении диатонических и хроматических звуков (ступеней). Некоторые ошибаются при пении интервальных скачков; другие поют только восходящие ходы, нисходящие — не могут, не чувствуют ни интервала, ни тяготения звуков; третьи не чувствуют ходов по аккордовым звукам и т. д.

Недостатки метроритмического чувства сводятся в основном к отсутствию представления о соотношении длительностей; к

путанице сходных оборотов типа:  и т. д.; к

неправильному определению размера; к нечеткости в разграничении метрических долей; к отсутствию ощущения синкопы и т. д.

Погрешности в определении сыгранной на слух последовательности выражаются в том, что одни учащиеся правильно определяют фонизм аккордов, но, ощущая фонические «пятна» в последовательности (мажор, минор, большой, малый септаккорд), не представляют себе их функций; другие понимают функции созвучий, но не улавливают фонизма аккордов. Например, слышат, что данный аккорд — II₇, но не различают, малый минорный это септаккорд или малый с ум. 5; третьи при тех же недостатках слуха не понимают голосоведения; четвертые слышат и представляют только бас; пятые — только мелодию.

Кроме того, некоторые учащиеся не воспринимают последовательности, но определяют модуляции путем запоминания первоначальной тоники и сравнения с ней последней; многие хорошо слышат четырехголосие (узнают знакомые им из курса гармонии вертикали), плохо — трехголосие (сбивает с толку неполнота аккордов); одни хорошо различают диссонансы по их тяготению, но путают вид консонирующих созвучий — $\frac{5}{3}$, 6, $\frac{6}{4}$; другие делят диссонансы на две группы: с тритоном и без него; третьи ориентируются только в том случае, если слышат абсолютную высоту звуков; четвертые — только при яркой мелодии.

Одному развитая фактура помогает услышать гармонию, другому — мешает; кто-то хорошо слышит расположение аккорда, но голосоведение (мелодические ходы голосов) не осмысливает; кто-то, напротив, плохо или вовсе не слышит расположе-

ние аккордов, а мелодические ходы, особенно скачки, слышит и представляет; иные воспринимают аккорд как сумму интервалов, а не как целое; некоторые представляют аккорд как сочетание звуков определенной высоты и не чувствуют целого; отдельные учащиеся хорошо все слышат только в среднем регистре; встречаются такие, которые все представляют, если пропойт вслух, а также такие, которые слышат и представляют созвучия по каким-нибудь признакам (D_7 по наличию тритона, DD по вводному звуку к D), а целого не схватывают.

Есть учащиеся, которые слышат и представляют диатонику лучше хроматики, и такие, которые ощущают хроматику лучше диатоники из-за остроты доминантовых тяготений; иные слушают последовательности по басу, фонизма аккордов не чувствуют, а до правильного ответа доходят логическим путем, «вычислением» того, что может быть на этом басу, после предыдущего звука и перед следующим.

Все эти недостатки встречаются в самых различных комбинациях.

Диктант, как известно, является почти универсальной формой работы над слухом, объединяющей в себе и восприятие, и представление музыки. Именно при записи диктанта учащиеся сталкиваются часто с самыми большими трудностями. Наиболее распространенными бывают ошибки в определении скачков, хроматических звуков, устоев — неустоев, каденции, членения формы, связи гармонии с метром, отклонений.

Учащиеся зачастую не слышат мелодических интервалов; не умеют запомнить минимум текста; стенографируют без понимания музыкальной логики; все понимают, когда слышат, но не успевают быстро записать, а запоминают плохо; пишут только на основе запоминания (при многократном повторении про себя трудного места, сразу не слышат); не умеют анализировать особенности текста и т. д.

При записи двухголосных диктантов распространенными недочетами являются следующие: ученики не слышат гармонических интервалов; мелодических ходов в голосах; не чувствуют функционального содержания двухголосия; отклонений; путают голосоведение, — особенно при сближении голосов; не слышат бас; не слышат ни мелодии, ни баса из-за наложения голосов, при котором один голос воспринимается мешающим другому, и т. д.

При записи трехголосных диктантов наиболее частые ошибки встречаются в среднем голосе; в басу; в определении гармоний вертикалей; в расположении аккордов; в определении хроматических звуков, отклонений, модуляций.

Для того чтобы ориентироваться в бесконечном море недостатков слуха, необходимо их систематизировать, сгруппировать так, чтобы построить целесообразную методику их устранения.

3. Содержание и формы внутреннего слуха

Прежде чем перейти к характеристике свойств внутреннего слуха, позволим себе определить круг понятий и терминов, которыми мы будем пользоваться для дифференцирования его свойств.

Свойства — признаки, составляющие отличительную особенность чего-либо; черта, особенность, сторона, грань предмета или явления, его характер. Включают такие понятия, как способность, качество, категория, вид, разновидность, тип, форма, содержание.

Свойства, определяющие внутреннюю структуру, строение, связь и способ взаимодействия частей и элементов предмета и явления, образуют его форму, а форма — есть способ существования предмета, внутренняя организация содержания, свойство его выражения. Способность есть система свойств. Совокупность свойств составляет качество предмета или явления. Наиболее общие и существенные свойства определяются понятием категории.

Для того чтобы всесторонне исследовать данный объект, надо охарактеризовать различные его стороны, грани, одни из которых составляют содержание, другие — форму, третьи — категорию, четвертые — качество, пятые — виды и разновидности. Все названное — суть разные свойства. Другими словами, анализируя содержание, форму внутреннего слуха, его качество, соотношение с музыкальной памятью и механизмы, мы рассматриваем различные его свойства.

Способность мысленного представления явлений и предметов в сознании выражается или как внутренняя речь, или как внутренний слух, или как внутренние представления цвета и запахов и т. д., то есть всего того, что могут воспринимать органы чувств.

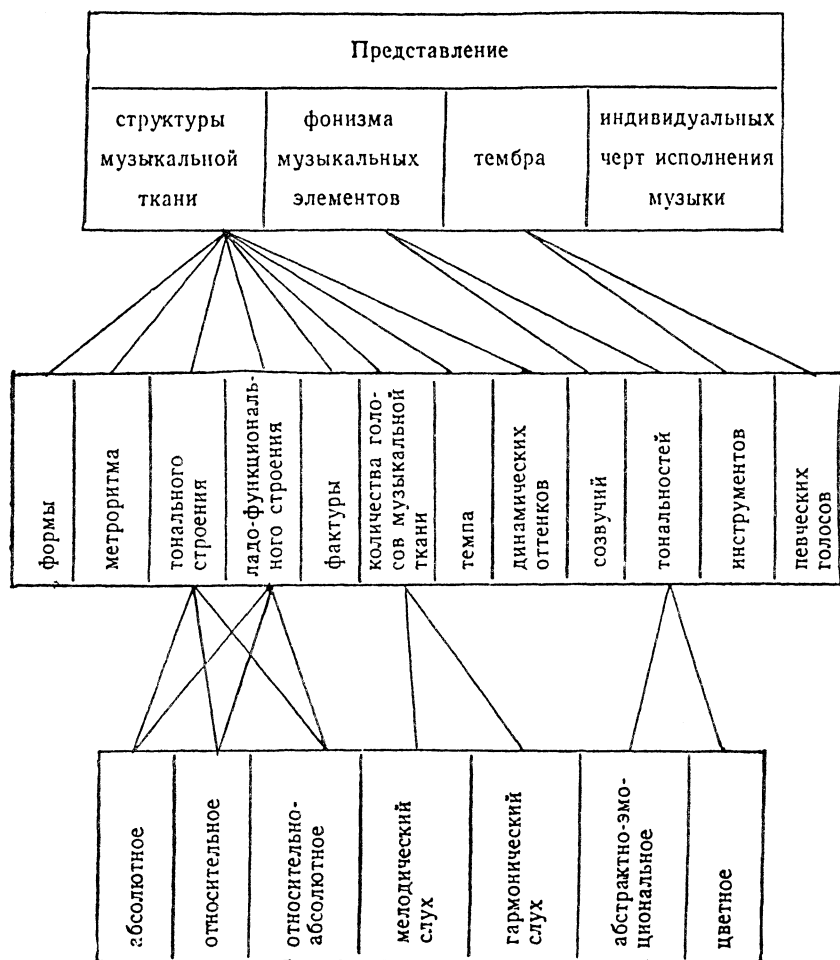
Общий внутренний слух — это слуховое представление различных шумов, звуков, в том числе немзыкальных. Внутренний музыкальный слух — один из видов общего внутреннего слухового представления.

Каково содержание внутреннего музыкального слуха? Он складывается из способности мысленного представления отдельных музыкальных звуков, созвучий, одnogолосных мелодий, многоголосной музыкальной ткани. Внутренний слух позволяет представить структуру музыкальной ткани: ее форму, метроритмическую организацию, ладофункциональное строение, фактуру, количество голосов, темп, динамические оттенки. Это и способность представлять фони́зм музыкальных элементов отдельных созвучий, тональностей (в последнем случае представление может быть и абстрактно-эмоциональным и цветным) и

тембры музыкальных инструментов и певческих голосов, и индивидуальные черты исполнения музыки. Все перечисленное отвечает на вопрос: что можно внутренне слышать:

Таблица 1

Классификация внутренних слуховых представлений по их содержанию



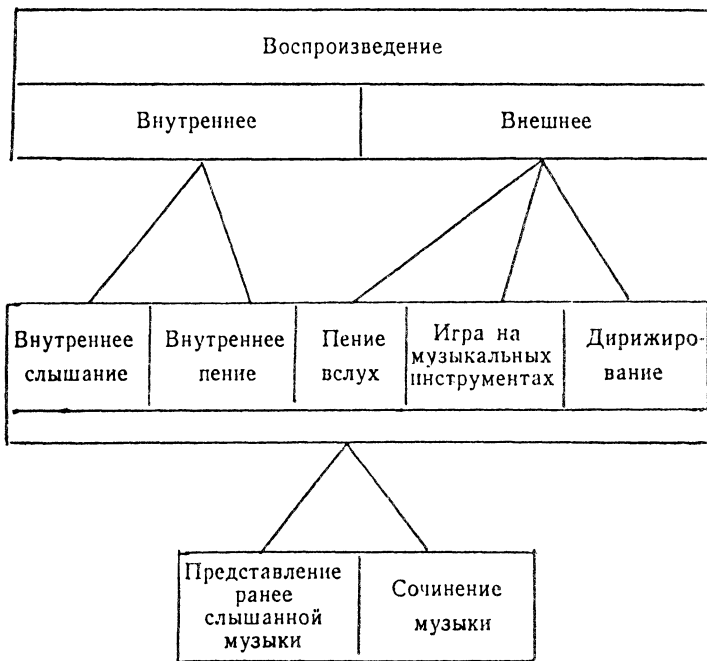
Пути реализации внутреннего слухового процесса, то есть конкретные его проявления, есть формы внутреннего слуха.

Внутренние слуховые представления имеют две формы: внутреннее воспроизведение и внешнее. Внутреннее воспроизведение проявляется как внутреннее слышание или внутреннее пение, которые возникают как произвольно, так и

непроизвольно. Основное отличие внутреннего слышания от внутреннего же пения заключается в том, что пропеть можно только одногласие, а услышать любое количество голосов. Пение вслух (внешнее воспроизведение), игра на музыкальных инструментах и дирижирование являются опосредованным воплощением внутреннего слухового процесса, тогда как первая (внутреннее воспроизведение) есть непосредственное и полное его выражение:

Т а б л и ц а 2

Классификация внутренних слуховых представлений по их формам



4. Внутренний слух и музыкальная память

Восприятие и представление музыки, воображение, воспроизведение, образная музыкальная память так или иначе связаны с явлением памяти. Разобраться в деталях и тонкостях этого соотношения можно только опираясь на современные представления психологии, которые позволяют понять сложнейшие процессы взаимосвязи музыкальной памяти с внутренним слухом и решить ряд педагогических задач, подчас невероятно

трудных из-за отсутствия объективных данных о музыкальной памяти.

Рассмотрим понятия памяти, сложившиеся в современной психологии, применительно к памяти музыкальной и проследим, какие моменты можно перенести из понятия общей памяти на понятие памяти музыкальной.

Академик А. В. Петровский пишет о памяти: «Никакое актуальное действие немыслимо вне процессов памяти, ибо протекание любого, пусть даже самого элементарного, психического акта обязательно предполагает удержание каждого данного его элемента для «сцепления» с последующими. Без способности к такому сцеплению невозможно развитие... Поскольку память включена во все многообразие жизни и деятельности человека, то и формы ее проявления чрезвычайно многообразны... Запоминание, сохранение и последующее воспроизведение индивидом его опыта называется «памятью»... Будучи характеристикой всех психических процессов, память обеспечивает единство и целостность человеческой личности» (24, 257).

Несомненно, что музыкальная память есть также психический процесс, включающий в себя запоминание, сохранение и воспроизведение. Эта мысль не нуждается в доказательствах, так как подтверждается музыкальной практикой, любым видом музыкальной деятельности.

Различают виды, типы, процессы (функции) и механизмы памяти.

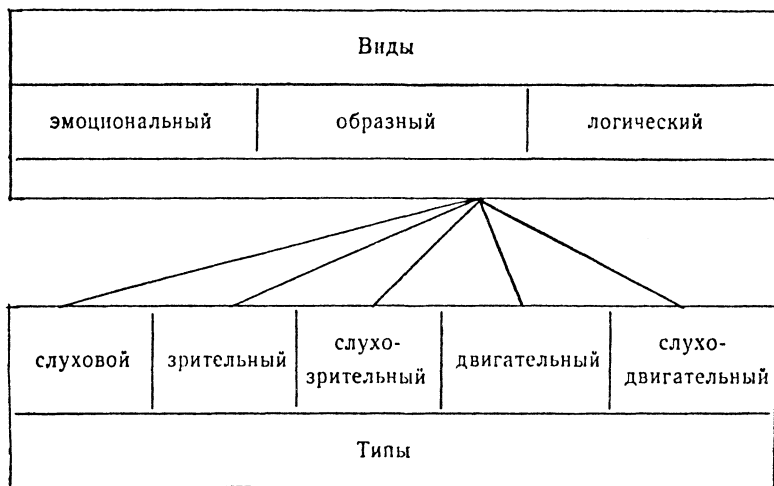
С точки зрения психологии видов памяти три: эмоциональный, образный, логический. Запоминание и воспроизведение чувств есть эмоциональная память; запоминание и воспроизведение эмоционального содержания музыкального произведения также есть эмоциональный вид музыкальной памяти. Образная память по понятиям психологии суть запечатление и воспроизведение образов предметов и их свойств. Образная память — это память на представления, на картины природы и жизни, а также на звуки, цвета, запахи, вкусы. Исходя из этого, назовем память на конкретные музыкальные образы образным видом музыкальной памяти. Последняя переплетается с эмоциональной памятью.

Прямое отношение к музыкальной памяти имеет и логический вид памяти. Психология определяет логический вид как запоминание и воспроизведение мыслей, неразрывно связанных со словами, речью. Логическая музыкальная память, как показывает практика, это — память на логику соотношения звуков, созвучий, тональностей. Строится она, как и общая логическая память, на основе психических действий: анализа и синтеза.

Итак, названы три вида музыкальной памяти, аналогичные трем видам общей памяти: эмоциональный, образный, логический.

В музыкальной практике проявляются и все типы общей памяти: слуховой, зрительный (память на нотный текст, на зрительную, зрелищную сторону исполняемой музыки), слухо-зрительный, двигательный (моторная память), слухо-двигательный (память на звучание определенных технических исполнительских пассажей в произведении, память на звучание интервалов в зависимости от растяжения пальцев на инструменте: нередки случаи, когда ученик помогает себе при пении игрой на столе для того, чтобы точнее определить задание на слух):

Таблица 3
Классификация видов и типов музыкальной памяти



Психологи насчитывают четыре процесса или функции памяти: запоминание, сохранение, вспоминание и забывание.

Запоминание — это заучивание, один из основных процессов памяти, заключающийся в закреплении образов, ощущений, восприятий, представлений, мыслей, действий, переживаний (20).

Аналогично общей памяти музыкальная проявляется как запоминание произвольное (музыка запоминается сама по себе, без каких-либо усилий человека, подсознательно) и произвольное, сознательное. Запоминание как любой, так и музыкальной информации бывает долговременным и кратковременным, осмысленным (логическим) и неосмысленным (механическим). Как и общее, оно может быть и ассоциативным.

Такие понятия, как объем, полнота, точность и скорость запоминания, на наш взгляд, могут быть безоговорочно отнесены к музыкальной памяти.

Относится к музыкальной памяти и процесс сохранения, то есть удержания в памяти информации. Выражается это в отложении в памяти запомненных произведений и знаний о них, в приобретении музыкального опыта, музыкальных знаний в целом.

Всякая музыкальная деятельность — будь то эмоциональное восприятие музыки, исполнение музыкальных произведений, сочинение музыки — так или иначе связана с процессом сохранения, приобретенным опытом, опирается на него и не может существовать в отрыве от него. Должна идти речь о прочности, объеме и точности сохранения в памяти музыкального материала, как и всякого другого. Процесс как общей памяти, так и музыкальной — произволен, существует долго-временно или кратковременно.

Вся музыкальная деятельность связана с воспроизведением. Так же как в психологии, под воспроизведением надо понимать любое осуществление приобретенного опыта. Выявление внутренних сенсорных (слуховых) образов, а также внутреннее пение, а не только внешнее его проявление — пение вслух, игра на инструментах, дирижирование — входят в число проявлений музыкальной памяти.

Все виды музыкального воспроизведения, как и любого другого, могут быть произвольными и произвольными, происходят логическим или механическим путем, либо на основе ассоциативных связей; осуществляются быстро или медленно, точно или неточно, в различном объеме.

Процессы воспроизведения называются в психологии *вспоминанием*. Чтобы не вносить путаницы, оставим этот не совсем удачный термин и для обозначения аналогичного процесса музыкального слуха.

«Заучивание и вспоминание — активные процессы, в отношении которых могут быть получены объективные и субъективные данные. Сохранение недоступно непосредственному наблюдению» (20, 363).

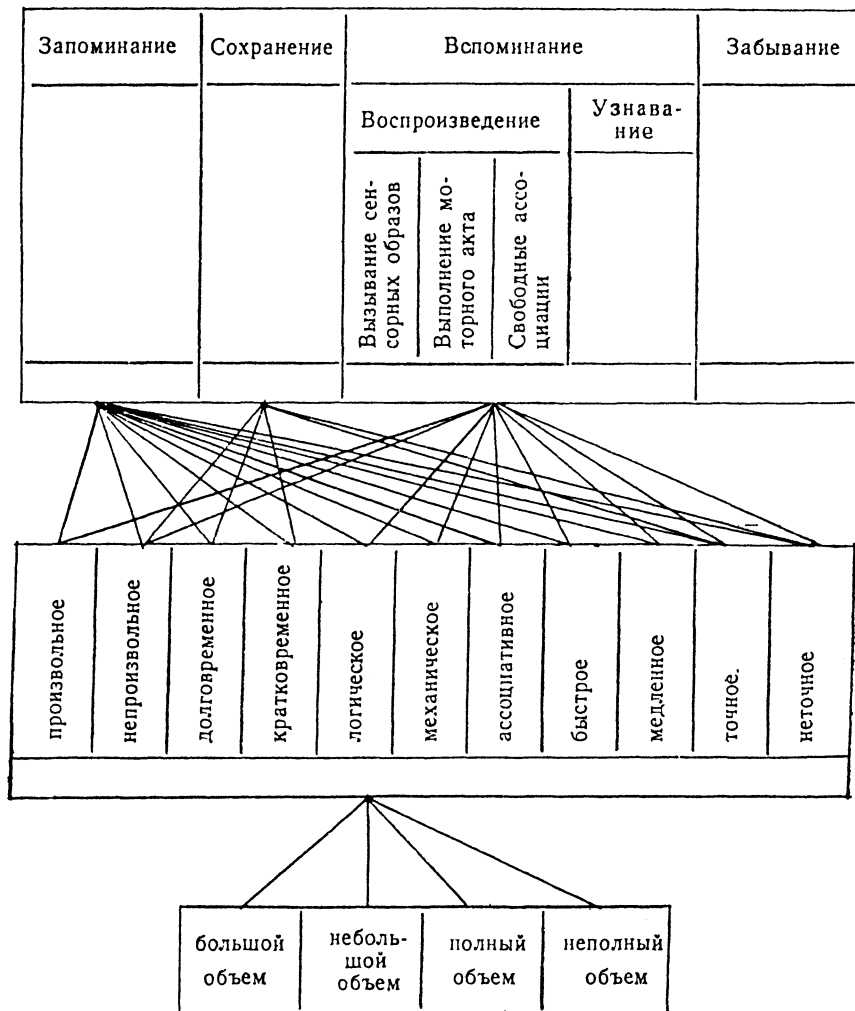
Добавим к этому, что запоминание — первичное действие, сохранение — вторичное, а воспроизведение — действие третьего порядка. Сохранение или удержание в памяти информации составляет сумму знаний, навыков, то есть опыт человека, тогда как запоминание является средством приобретения знаний и накопления опыта. Если сохранение (опыт) — цель, то запоминание — средство для достижения этой цели. Отсюда следует, что объем или емкость запоминания (термины из психологии) и объем или емкость сохранения материала — не одно и то же. Объем запоминания зависит от способности количественного охвата запоминаемого материала (то есть много или мало может запомнить данный человек в данное время, имеющий перед собой единичный, конкретный объект для запоминания). Объем

сохранения запомненного может быть значительно меньше запоминаемого материала.

В музыкальной памяти также имеет место процесс узнавания (при повторном прослушивании отдельной темы, группы тем, целых частей, всего произведения в целом; узнавание стиля музыки и по нему — автора при обращении к незнакомой музыке — на основе знаний, опыта, традиций) и процесс забывания, как необходимый для нормального развития человеческой психики:

Таблица 4

Классификация процессов музыкальной памяти



Итак, все процессы, виды и типы музыкальной памяти соответствуют, за некоторым исключением, процессам, видам и типам общей памяти (к музыкальной памяти, конечно же, не относятся осязательная память, память на запахи и т. д.).

С точки зрения психической деятельности человека, музыкальная память является разновидностью общечеловеческой памяти, присущей любому виду человеческой деятельности. Термин «музыкальная память» отражает не столько специфичность, «непохожесть» этого явления на общечеловеческое, сколько, скорее, музыкальную разновидность (род применения) общей человеческой способности памяти.

Под механизмами памяти понимают рефлекторную деятельность головного мозга и биологические реакции, происходящие на нейтронном и молекулярном уровнях. Музыкальная память имеет и специфический механизм, реагирующий именно на звуки, — так называемый звуковой анализатор (рецептор — проводник — мозг). Механизм взаимосвязи восприятий и представлений с памятью до настоящего времени не изучен. Известно лишь, что представления, в том числе и слуховые, имеют теснейшую связь с памятью. Механизм представления звуков опирается на условные и безусловные следовые звуковысотные рефлексy.

Из теории И. П. Павлова известно, что от всякого раздражения в мозгу некоторое время остается след. Исходя из этого, определяют большую или меньшую устойчивость следов памяти. Образование следов в раннем возрасте происходит неосознанно, в позднем — как неосознанно, так и сознательно. Определенную роль при этом играет эмоциональное состояние, которое при возбуждении может улучшать, ускорять консолидацию (закрепление и связь) следов и, наоборот, при угнетении эмоций резко ухудшает этот процесс.

Б. М. Теплов писал: «Каждый звук мелодии воспринимается не сам по себе, а в его отношении к устойчивым звукам, прежде всего к тонике, а это предполагает, что в течение всего процесса восприятия мелодии сохраняются, по крайней мере, какие-то «следы» от этих устойчивых звуков... Ладовое чувство предполагает наличие некоторого «последействия» от ощущения уже отзвучавших звуков. В чем именно это «последействие» выражается — вопрос сложный и неисследованный» (28, 131).

Нам представляется, что «последействие» сводится к сравнению очередных звуков с отзвучавшим или последовательностью отзвучавших. При этом определяется относительная высота звуков, осуществляется анализ, синтез вначале элементарных, а затем более крупных фрагментов музыкального материала. Роль отдельных звуков в «последействии» различна. Как правило, наиболее велико последействие от тоники. След от отзвучавшей тоники производит «настройку» мышления на функцио-

нальную оценку всего материала. Настройка выражается, во-первых, в ладовой оценке других звуков или созвучий, в расстановке их по ступеням; во-вторых, в предслышании ладового поведения звуков и созвучий — в их движении. Так, тяготение и разрешение звучащего в данный момент вводного тона (VII ступени) или D_7 предопределяется слухом заранее: мы предчувствуем, что этот вводный тон (или D_7) разрешится определенным образом, и уже заранее слышим результат разрешения (именно поэтому гармонические прерванные обороты — D_7 —VI или IV и другие — воспринимаются как неожиданное нарушение ладового «правила»). В этом смысле следует говорить не просто о наличии последствия в ладовом чувстве, а о полной опоре на него.

Поскольку изучение звуковысотных следовых рефлексов, прочности, скорости и адекватности реакций на высоту звуков относится, главным образом, к компетенции физиологов, музыканты здесь могут оценить только лишь последствия, результаты функционирования этих рефлексов и, основываясь на научных положениях физиологии, разрабатывать методику управления ими.

Так, одним из важнейших выводов психологии, открывающим пути к усовершенствованию следовых рефлексов, является вывод о том, что некоторые из рефлекторных дуг, «относящихся к условным рефлексам, формируются не сразу, а в процессе длительного... обучения» (31, 36)³.

Следовые явления памяти, лежащие в основе механизмов внутреннего слуха, требуют самого пристального наблюдения и изучения, так как характер этих реакций во многом определяет свойства слуха и их качество.

Для того чтобы знать, насколько слух зависит от памяти, что первично, что вторично и что следует развивать прежде, необходимо представлять, какие свойства памяти и как именно влияют на внутренний слух. Ответ на первый вопрос покажет нам количественную сторону соотношения, а на второй — качественную.

Рассмотрим отношение процессов памяти, и в первую очередь процесса вспоминания, к внутреннему слуху. Как уже говорилось, вспоминание складывается из узнавания и воспроизведения. Воспроизведение происходит по трем направлениям: 1) вызывание сенсорных образов, 2) выполнение моторного акта, 3) свободные ассоциации.

³ Рефлекторной дугой называют путь, по которому внешнее раздражение проходит в центральную нервную систему и по двигательным нейронам возвращается в рабочие органы, железы или мышцы.

Все три разновидности воспроизведения бывают как внешнеслуховыми (пение и игра), так и внутрислуховыми (внутреннее слышание и пение). Таким образом, внутренний слух представляет собой разновидность процесса вспоминания. Без запоминания и сохранения звуковысотной информации внутренний слух существовать не может. Забывание — естественная и необходимая реакция организма, для внутреннего слуха — самая простая и легче всего протекающая реакция. Забывание высоты звуков и их соотношений во внутреннем слуховом процессе слишком велико, и усилия должны быть направлены именно на уменьшение его.

Слуховые музыкальные представления встают перед мысленным взором человека в одних случаях произвольно, в других же случаях — усилием воли, логического мышления и могут существовать кратковременно или долговременно. При этом в разных случаях различными будут объем, полнота, точность, скорость и прочность запоминания, сохранения и вспоминания звуков.

Внутренний слух, как и память, можно классифицировать по типам: слуховой (вспоминание воспринятого на слух), зрительный (представление музыки при чтении нот), слухо-зрительный (вспоминание воспринятой на слух музыки при чтении ее по нотам), двигательный и слухо-двигательный (представление, основанное на вспоминании слуховых восприятий, подкрепленное мышечным движением, моторикой).

Однако, несмотря на то что внутренний слух опирается на все свойства памяти, отождествлять то и другое нет оснований. Внутренние слуховые реакции зависят не только от свойств памяти, но и от органических особенностей внешних отделов слухового анализатора (рецептора и проводника). Не отождествляется также внутренняя речь с памятью, хотя последняя служит опорой первой. И нет оснований подменять термином «память» термины «слух» и «внутренний слух», как это имеет место у некоторых преподавателей.

Так, существует мнение, что развитие слуха — это усиленная тренировка способности запоминать как можно более длинные по объему музыкальные построения, и, в связи с этим, предлагается работа над музыкальным диктантом лишь по памяти и только над целым диктантом. Польза же от расчленения диктанта исключается. Такое мнение представляется нам ошибочным, а метод малоэффективным из-за его односторонности. В связи с этим вспомним, как Н. Ладухин (в сборнике «1000 диктантов»), начиная с простейшего диктанта в два такта, постепенно увеличивал объем диктанта по мере развития емкости памяти учащихся.

Повсеместная установка на развитие объема запоминания подразумевает не широкое понятие памяти — как основы всех

психических процессов, а узко направленное — именно запоминание, и именно объем запоминания. При этом все усилия затрачиваются на развитие навыков запоминания как можно большего по протяженности материала. В этом случае работа резко суживается и, вместо различных свойств слуха, развивается одно — объем представлений. А сфера представлений звуковысотных соотношений остается в стороне. Наряду с занятиями, направленными на развитие объема запоминания информации, необходимо рекомендовать занятия, направленные на всестороннее развитие содержания и форм внутреннего слуха.

5. Факторы, определяющие качество внутреннего слуха

«Количественная» взаимосвязь музыкальной памяти и внутреннего слуха не отражает «качественных» соотношений обоих явлений, не дает представления о том, как разные свойства памяти влияют на внутренний слух и какие «пропорции» соотношения наиболее благоприятны для слуха. Понимание качественного характера соотношения двух музыкальных способностей важно как с теоретической точки зрения, так и с практической, для того чтобы знать, что и в каком случае необходимо развивать в первую очередь, а что разовьется само собой в процессе работы.

По определению Теплова, проблема индивидуальных различий внутреннего слуха является проблемой качественных различий. К качественным различиям Теплов относит степень произвольности, степень яркости слуховых представлений, степень развития звуковысотного качества слуха, обобщенности слуховых образов (28). Эта характеристика различий недостаточна для определения внутреннего слуха музыканта, ибо, раскрывая влияние памяти на слух, она не отражает влияния на качество слуха объема представлений, логического начала.

Рассмотрим подробнее последние факторы. Остановимся на вопросах влияния процессов запоминания, и главным образом осмысленного запоминания и вспоминания музыкального материала, на качество внутреннего слуха.

Понятие «осмысленное запоминание» (то есть с пониманием особенностей, закономерностей, логики построения материала) охватывает и понятия запоминания и логического мышления. Как уже говорилось, запоминание — основной процесс памяти, имеющий целью сохранение в памяти увиденного, услышанного, прочитанного. Логическое мышление — особый процесс мыслительной деятельности, направленный на осмысление структуры и особенностей какого-либо явления.

Отсюда следует, что собственно запоминание, при котором возможна интуитивная или произвольная опора на какие-то закономерности запоминаемого материала, главным своим действием направлено на оперирование количеством (протяженностью) материала. Осмысление носит, как правило, характер исследования, включает анализ и синтез запоминаемого материала. В этом процессе всегда участвует запоминание исследуемого. Но в основном это действие направлено на овладение материалом, его структурой.

Таким образом, если неосмысленное запоминание представляет собой один процесс, то осмысленное запоминание — это не один, а два различных процесса, и направленность их различна по своей сущности.

Логическое мышление в музыкальной деятельности человека затрагивает процессы восприятия, представления, воспроизведения, запоминания и узнавания музыки.

Рассмотрим некоторые вопросы, связанные с музыкальным логическим мышлением.

Н. А. Римский-Корсаков назвал «чувством музыкальной логики» способность ощущать законы связи аккордов, тональностей, слышать голосоведение и ритм (27, 60).

Ладовое чувство в сочетании с чувством ритма, или чувство музыкальной логики, иногда определяют как «слышание ... мелодических и ладогармонических связей, воспитание чувства музыкальной формы и ее элементов... понимание структуры горизонтالي и вертикали: мелодии, музыкальной формы, строения, расположения и функции аккордов, их взаимосвязи, особенностей фактуры и голосоведения» (19, 2).

На наш взгляд, более точным будет определение чувства музыкальной логики как способности восприятия и представления пространственно-временной координации элементов музыкального языка, которое может быть в разной степени развитым, а также врожденным, интуитивным.

Чувство музыкальной логики и собственно процесс запоминания находятся в различных соотношениях: в одних случаях они уравнены, в других преобладает то одно, то другое качество. Так, двое учащихся, прослушавшие один и тот же музыкальный отрывок, могут по-разному представить его себе. Один запомнил музыку, но не понял ее особенностей. Другой понял все особенности строения отрывка, но целиком его не запомнил. У первого учащегося произошло неосмысленное запоминание, у второго же процесс запоминания заторможен или слабо развит от природы, а чувство музыкальной логики развито хорошо.

Мы рассмотрели внутренний слух с точки зрения содержания слуховых образов. Были определены формы внутреннего слуха, то есть пути реализации содержания слуховых представлений, из которых главными являются внутреннее слышание и внут-

ренное пение. Были охарактеризованы свойства, влияющие на качественное и количественное соотношение внутреннего слуха и памяти, как общей, так и музыкальной. В результате стали ясны факторы, воздействующие на качество внутреннего слуха. Первый фактор—это условные и безусловные следовые звуковысотные рефлексy, от характера функционирования которых зависит содержание, формы и качество внутренних слуховых представлений. Главным показателем является степень адекватности представления звуковысотных соотношений реально звучащему, скорость слуховых реакций, прочность их сохранения (долговременность) и произвольность «включения» рефлексов. Относительный слух, отвечающий наилучшим образом этим требованиям, уступает абсолютному слуху ничтожно мало.

Вместе с тем качество слуха обуславливается содержанием представлений—второй фактор. Здесь главным является представление координации элементов музыкальной ткани. Чем многостороннее содержание, тем лучше слух. Определяющим моментом следует считать способность представления ладогармонических и тональных соотношений (ладофункциональной логики), фони́зма, метроритмической структуры, фактуры с любым количеством голосов. Также первостепенную важность имеют скорость реакций, прочность сохранения образов и произвольность «включения их».

Наконец, третьим фактором, от которого зависит качество внутреннего слуха, служит объем представлений, который формируется общей и музыкальной памятью, а именно процессами запоминания и сохранения информации.

Это качество слуха зависит от содержания представления, его форм и механизмов—следовых звуковысотных рефлексов. Здесь важны емкость, точность, полнота запоминания и представление структуры музыкальной ткани.

6. Методика определения качественных различий внутреннего слуха

Каждое из трех определяющих качество слуха свойств (рефлексy, координация и объем) оценивается по четырехбалльной системе: 5, 4, 3, 2. Показатели эти позволяют составить достаточно объективную градацию внутреннего слуха по степеням его качества. Общая оценка слуха выводится соответственно его категорий:

Таблица 5

Сумма баллов	Качество слуха	Общая оценка за слух
15 баллов 14 баллов 13 баллов	отличный	5
12 баллов 11 баллов 10 баллов	хороший	4
9 баллов 8 баллов 7 баллов	удовлетворительный	3
6 баллов	неудовлетворительный	2

Предложенная система оценок качества слуха по сумме баллов позволяет сделать практические выводы относительно направления работы по развитию слуха, величины трудозатрат, характера построения работы. Каждая из приведенных сумм баллов (исключая предельные) может быть набрана различными вариантами оценок за отдельные свойства слуха. Так, 12 баллов в сумме могут складываться следующим образом:

Таблица 6

Свойства слуха	1 вариант	2 вариант	3 вариант
рефлексы	5	4	5
координация	4	4	5
объем	3	4	2

Каждый из этих вариантов тоже может быть набран различным сочетанием оценок. Так, в варианте 1 возможны сочетания:

Таблица 7

Свойства слуха	1 а)	1 б)	1 в)	1 г)	1 д)	1 е)
рефлексы	5	5	4	4	3	3
координация	4	3	5	3	4	5
объем	3	4	3	5	5	4

В данной работе приводимые сочетания считаем равноценными, хотя не исключено, что при более глубоком исследовании какое-либо из них в принципе может оказаться более предпочтительным при одной и той же сумме баллов.

Как видно из таблицы 5, недостатки отличного и хорошего внутреннего слуха носят количественный характер и исправляются при легкой тренировке в среднем от полугода до двух лет. Удовлетворительный слух свидетельствует о качественных дефектах и требует вдумчивой, упорной и, как правило, продолжительной тренировки (три — пять лет). И если не очень хороший слух после усиленной работы может стать даже отличным, то удовлетворительный слух отличным не становится, хорошим же стать может. Неудовлетворительный слух означает отсутствие внутреннего слуха, если это не связано с нервным «шоком» на экзамене или со случаем психического барьера. Полное отсутствие внутреннего слуха должно оставлять за порогом училища желающих учиться музыке профессионально.

На приемных экзаменах по сольфеджио из числа поступающих необходимо отобрать учащихся, имеющих наиболее развитые звуковысотные рефлексy, чувство координации и объем представлений. Вопросы, направленные на выявление каждого из указанных свойств, должны раскрывать его разносторонне. Объективность оценок качества слуха учащихся дала бы возможность педагогу до начала занятий узнать подробно о слухе каждого поступившего. Для этого необходима унификация требований, создание одинаковых условий для ответов и оценок.

Объективности оценок, на наш взгляд, отвечают следующие требования: 1) у педагога, принимающего экзамен, должен быть заготовлен тест, то есть набор заданий; 2) тест должен включать три основных задания, соответственно трем основным свойствам слуха, подвергающимся проверке; 3) каждое задание теста должно включать количество вопросов, кратное четырем для удобства их оценки по четырехбалльной системе (5, 4, 3, 2); 4) правильный ответ на все четыре вопроса следует оценивать 5 баллами, верный ответ на любые три вопроса из четырех — 4 баллами, ответ на любые два вопроса — 3 баллами, неверный ответ на любые три вопроса — 2 баллами; 5) всем абитуриентам необходимо давать одни и те же задания, играть (если это входит в задания) в одном и том же темпе одинаковое количество раз⁴; 6) на экзамене не должны присутствовать посторонние лица, в том числе педагоги-исполнители, нередко своей пристрастностью мешающие объективно оценить ответы учащихся; 7) желательно присутствие контролирующего экзаменаторов лица, знакомого с тестами и условиями приема экзаменов.

⁴ Однотипных тестов должно быть несколько, примерно один на десять человек. Каждый ответивший остается в классе, пока не ответят все десять человек, затем так же — по второму тесту и т. д.

Таблица 8

Тест (набор заданий) для проверки музыкальных слуховых данных учащихся на приемных экзаменах в ДШМ, ВМШ и училища

Рефлексы		Координация		Объем
1. Степень адекватности		1. Ладофункциональная логика		1. Емкость памяти
пение с листа незнакомой мелодии. В любом месте учащийся должен после остановки спеть тонику	пение знакомой мелодии, в конце учащийся должен повторить первый звук	определение функций аккордов на слух	допевание оборванной мелодии до тоники	пение сыгранной мелодии от начала до конца
2. Скорость реакций		2. Метроритм		2. Точность запоминания
с первого проигрывания называется высота нескольких звуков	повторение голосом сыгранных звуков	определение размера и ритмического рисунка на слух	прохлопывает-ся ритм и «протопывает-ся» метр	определяет-ся в первом задании соответствие тексту
3. Долговременность сохранения следов		3. Фактура (количество голосов)		3. Полнота представлений
поется тоника из мелодии первого задания	поется первый звук мелодии из первого задания	играется интервал, трех- и четырехголосный аккорд в любой последовательности—определяется, где сколько звуков	определяется количество звуков, сыгранных одновременно	определяется по непрерывности выполнения первого задания
4. Произвольность возникновения представлений		4. Фонизм		4. Структура материала
заданная знакомая мелодия поется про себя, в указанном месте — вслух		определяются отдельные интервалы и аккорды	сравнивается величина двух интервалов (больше — меньше), окраска двух аккордов («грустно — весело»)	объясняется членение сыгранной и спетой мелодии

В таблице 8 предлагается тест для подготовленных и неподготовленных абитуриентов. Задания для первых помещены слева в каждой колонке таблицы, для вторых — справа. В тесте три задания, соответственно на рефлекс, координацию и объем. В каждом задании по четыре вопроса. В задании «Рефлексы» — вопросы на адекватность представления звуковысотных соотношений реальному звучанию, на скорость слуховых реакций, одновременность сохранения звуковысотных следов и на произвольность включения рефлексов. В задании «Координация» — вопросы на слуховое представление ладофункциональной логики, на метроритм, фактуру (количество голосов музыкальной ткани) и на фонизм интервалов и аккордов. В задании «Объем» — вопросы на емкость памяти, точность и полноту запоминания и на представление структуры музыкального построения.

Ответы предлагается оценивать следующим образом:

Таблица 9

Рефлексы					Координация					Объем				
воп- росы	оценки за ответ				воп- росы	оценки за ответ				воп- росы	оценки за ответ			
	5	4	3	2		5	4	3	2		5	4	3	2
1	+	+	+	+	1	+	+	+	+	1	+	+	+	+
2	+	+	+	—	2	+	+	+	—	2	+	+	+	—
3	+	+	—	—	3	+	+	—	—	3	+	+	—	—
4	+	—	—	—	4	+	—	—	—	4	+	—	—	—

Например, соотношение оценок одного учащегося за ответы на три задания таково: за первое задание — 5, за второе — 4, за третье — 3. Общая сумма баллов — 12. Это соответствует категории слуха «хороший». Общая оценка за качество слуха — 4 балла.

Итак, внутренний слух — музыкальная способность, представляющая самостоятельную разновидность музыкального слуха наряду со слухом внешним. Это более сложная и по природе, и по проявлениям, и по индивидуальным и качественным различиям способностью, чем слух внешний.

Внутренние представления (внутренний слух) опираются на слуховое восприятие (слух внешний), переплетаются многими своими свойствами с музыкальной памятью и существуют благодаря следовой условной и безусловной рефлекторной деятельности головного мозга.

По своей структуре внутренний слух — разветвленная система свойств, одни из которых определяют содержание слуха, другие — его формы, третьи — количественную связь с памятью, четвертые — качественную, пятые — качество слуховых представлений.

Индивидуальных различий внутреннего слуха бесконечное множество. У каждого человека, обладающего внутренним слухом, своя, неповторимая по сочетанию достоинств и недостатков его разновидность.

Для ориентировки в бесконечном количестве вариантов сочетания свойств и степени их развития в работе введены понятия категорий и ступеней слуха. Четыре категории и десять ступеней категорий позволяют различать разновидности слуха по трем основным качествам: по характеру функционирования следовых рефлексов на звуковысотные соотношения, по характеру связей с чувством музыкальной логики, по степени развития объема представлений. Такое деление определяет качественные отличия разновидностей внутреннего слуха. А это значительно облегчает практическое решение проблемы развития внутреннего слуха, так как дает ключ к выбору направления в работе.

Из-за сложности структуры внутренний слух чрезвычайно трудно поддается развитию. Для успеха в работе в каждом отдельном случае необходимо определить категорию и ступень категории внутреннего слуха, вариант соотношения оценок и, в соответствии с этим, — характер недостатков слуха. И только после такого анализа следует выбирать направление в практической работе по исправлению недостатков слуха, строго продуманно подбирать систему упражнений и регулировать процесс выполнения их.

Задача усовершенствования слуха определяется, в первую очередь, расширением знаний о слухе, развитием теории слуха, исследованиями его механизмов и разработкой методики его развития, основанной на системе научных данных.

Часть вторая

РЕКОМЕНДАЦИИ И УПРАЖНЕНИЯ ПО РАЗВИТИЮ ВНУТРЕННЕГО СЛУХА

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ УПРАЖНЕНИЙ

Любой вид работы по сольфеджио, даже построенный без всякой системы, улучшает слух. Но бессистемность работы намного увеличивает время для достижения цели, намного снижает результаты и делает их непрочными, так как ученики очень скоро теряют слуховые навыки.

Иное дело методически построенная работа. Если упражнения подобраны правильно, в соответствии с характерными особенностями слуха данного учащегося, учтены временные сроки для отработки, достигнута непрерывность тренировки, то у данного учащегося вырабатываются устойчивые условные рефлексы, устойчивая сеть слуховых навыков, то есть по-настоящему улучшается качество внутреннего слуха.

Необходимыми условиями успешного развития слуха являются: системность и последовательность в работе, индивидуальный подход к учащемуся, методически правильный подбор упражнений, постепенное их усложнение, выполнение каждого упражнения вплоть до получения необходимой реакции. До тех пор, пока не будут достигнуты легкость и быстрота в выполнении простых упражнений, нельзя переходить к более сложным.

Вырабатывать внутренний слух следует на основе восприятия реального звучания музыки. Если ученик не знает, как звучит мажорная гамма или доминантсептаккорд, то вряд ли он сможет идти к этому знанию от внутренних представлений. Поэтому нам кажется лишь отчасти верным непреложное требование с самого начала изучения гармонии решать гармонические задачи только за столом. Многим учащимся надо сначала привыкнуть к звучанию гармонических последовательностей, логике выбора аккордов в последовательности, суметь по слуху подобрать «аккомпанемент», то есть выявить гармонические возможности мелодии, а затем уже на основе такого слухового опыта переходить к гармонизации мелодий и к любому другому, более сложному виду работы по гармонии. Педагогическая практика автора этих строк подтверждает высказанные замечания. Учащиеся, начинающие решение задач с работы за инструментом и проделывающие это на протяжении нескольких месяцев,

а то и года, гораздо быстрее продвигались потом, чем в «контрольной» группе. Такой эксперимент был проделан мною в течение ряда лет на третьих курсах теоретического отделения училища при прохождении по гармонии темы «Неаккордовые звуки сложных видов». Только решение задач за инструментом, подбор гармонии создавали для учащихся базу слуховых навыков оперирования неаккордовыми звуками. Через три-четыре месяца они свободно решали задачу и без помощи инструмента, ориентируясь по внутреннему слуху. Учащиеся, отказавшиеся от этого способа и решавшие задачи без инструмента, через те же три-четыре месяца значительно отставали — у них не было на слуху образцов реального звучания нужных гармонических оборотов. Это говорит о том, что внутренние представления оказываются лучше развитыми благодаря вспомогательной работе, воспитывающей слуховое привыкание к реальному звучанию гармонических вертикалей и их последовательностей, вырабатывающей привычный, динамический ладогармонический стереотип в слуховом восприятии.

Особо отметим необходимость индивидуальной работы каждого учащегося по развитию внутреннего слуха. К сожалению, это, в основном, только домашняя работа, выпадающая из-под полного контроля преподавателя, ведущего данного ученика на групповых занятиях. Отсюда понятно, почему трудная работа по сольфеджио с коллективом учащихся как в музыкальной школе, так и в училище: в лучшем случае группу составляют восемь — десять человек, у каждого из которых (не считая одного-двух с хорошим слухом) свои слуховые недостатки. Что же говорить о группах в пятнадцать-шестнадцать человек! Работа с таким коллективом не может быть продуктивной. Учащийся должен понять, что дефекты слуха исключительно трудно поддаются исправлению, выравниванию. Нужно убедить каждого учащегося в необходимости самостоятельной ежедневной тренировки, проделывании определенного комплекса упражнений, указанных преподавателем. Только правильно подобранный комплекс упражнений может принести желаемый результат. Поэтому преподаватель должен очень внимательно изучить недостатки слуха каждого в группе. По указанию преподавателя (или самостоятельно) то или иное упражнение или группа упражнений должны выполняться до тех пор, пока не будет достигнут желаемый результат.

Конечно, даже самый упорный и сознательный труд не сразу приводит к развитию хорошего слуха. Но в любом случае эта работа приносит свои плоды, так как воспитывает культуру слуха, необходимую каждому музыканту.

Большинство предлагаемых ниже упражнений известны преподавателям. Новым является принцип систематизации и группировки их, что позволит устранить слуховые дефекты, выбрать для каждого учащегося необходимые именно ему упражнения

то есть позволит осуществить подбор упражнений, исходя не из возрастных, но из слуховых особенностей данного ученика. При этом некоторые упражнения, полезные старшекурснику училища, могут оказаться ненужными для младшего школьника, имеющего лучший, чем у старшего, слух.

В основе принципа лежит задача: 1) развить следовые навыки представления звуков, 2) развить чувство координации звуков при представлении музыкального материала, а также 3) расширить объем представляемого материала. Все это должно выработать не только количественные показатели, но и качественные, яркость слуховых представлений, полноту и прочность их, а также скорость слуховых реакций.

Упражнения подобраны так, чтобы ликвидировать те или иные недостатки, дефекты в слуховых навыках учащихся.

Поскольку нет двух людей с одинаковым слухом, постольку предлагаются различные варианты упражнений, рассчитанные на множественность комбинаций их. Работа может вестись с учащимися любых возрастов, но при этом следует выбирать соответствующие уровню подготовленности каждого учащегося упражнения.

Упражнения охватывают все разновидности заданий, принятых на уроках сольфеджио: диктант, чтение с листа, пение. Кроме того, даны специальные упражнения на развитие навыков внутреннего слышания и внутреннего пения.

Упражнения делятся на три большие группы. Первая группа охватывает упражнения для развития следовых рефлексов на отдельные звуки и звуковысотные соотношения. Вторая группа призвана развивать слуховые представления координации музыкальных элементов. Третья группа упражнений имеет целью развитие объема представлений.

РАЗДЕЛ I

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЗВУКОВЫСОТНЫХ СООТНОШЕНИЙ

1. Развитие внутреннего представления высоты звуков, адекватного реальному звучанию

Среди учащихся редко, но все же встречаются неумеющие не только внутренне представить, но и вообще запомнить и повторить голосом даже отдельные сыгранные на инструменте звуки. Этот недостаток требует исправления в первую очередь, иначе он затруднит дальнейшую работу над слухом.

Предлагаем несколько упражнений, с которых следует начинать работу лицам с удовлетворительным слухом. Предполагается, что способность управления голосом у учащихся не нарушена.

Упражнения:

1. Дается звук в удобном для пения регистре, ученик слушает его и повторяет про себя, пока звук тянется. Например, сыгран звук d^1 — ученик поет его в унисон с данным.

2. Дается звук в далеком регистре, недоступном для простого («резонансного») повторения. Например, играется d ; пока звук тянется, ученик поет про себя и затем вслух d^1 и слушает чистоту совпадений обоих звуков на расстоянии октавы.

То же — играется e^3 , спеть e^2 или e^1 .

3. Ученик записывает (по памяти или во время проигрывания) относительно точно мелодический рисунок. Затем, пропевая его про себя (или первоначально вслух, если еще не выработан навык внутреннего пения), ученик постепенно корректирует спетую мелодию.

Такая форма записи — «по канве» — облегчает работу по запоминанию мелодии: ведь на первых порах, пока ученик высчитывает один интервал, он забывает продолжение. Эта форма работы приучает воспринимать волнообразный характер мелодии, определять кульминацию, позволяет остановиться на трудном месте. При каждом новом проигрывании диктанта ученик, имея перед глазами целое, легче определяет, какой отрезок требует проверки⁵.

В дальнейшем можно отказаться от такой формы работы и перейти к более активным, связанным с анализированием текста во время прослушивания или по памяти.

4. Играется звук в удобном для пения регистре (например, d^1), ученик повторяет его по памяти.

5. Играются звуки в неудобном для пения регистре (звук E или e^4), ученик поет по памяти в удобном для него регистре e^1 — про себя и вслух.

6. Играется несколько звуков в удобном регистре, ученик поет по заданию первый или второй и т. д. Сыграно: $c^1-d^1-f^1-e^1$, поет c^1 или d^1 .

7. То же — в неудобном регистре. Сыграно: $E-G-A-c$, поет c^1 или g^1 .

Эти упражнения способствуют развитию представления и воспроизведения одного или нескольких звуков. Их можно применять как в комплексе, так и выборочно, для решения более сложных слуховых задач.

Надо следить за тем, чтобы ученики спели про себя заданные звуки, это должно войти у них в привычку.

⁵ Форма относительной записи звуков рекомендуется в «Музыкальной грамоте» Е. В. Давыдовой и С. Ф. Запорожец (21). Авторы книги предлагают делать условную графическую запись звуков (правда, не в диктантах, а в отдельно взятой последовательности). Это, по мнению авторов, приучает детей зрительно сравнивать и распределять ноты по высоте условно: выше предыдущей, ниже следующей и т. д. В настоящей работе мы считаем зрительное восприятие вспомогательным, а слуховое — основным.

Рекомендуемая ниже группа упражнений является основной для целого ряда других упражнений, работа над которыми протекает аналогично, а именно:

а) сыгранный звук продолжает звучать — ученик поет (сначала про себя, затем вслух) — проверяется совпадение звуков в унисон, октаву, две октавы и т. д.;

б) сыгранный звук снят — ученик поет по памяти — вырабатывается навык запоминания следа от звука;

в) играется несколько звуков — ученик поет заданный;

г) играется несколько звуков — ученик поет из них два-три заданных.

Следующие упражнения можно предложить учащимся, легко выполняющим предыдущие. Главное внимание нужно уделить выработке представления основного тонического звука — I ступени (конечно, речь идет о тонике как ладовом центре, а не об абсолютной высоте ее).

Первые упражнения можно проделать во время или после гармонической настройки в данной тональности, это позволит ученику выбирать по слуху сначала I ступень лада, а затем все тонические звуки. Первоначально, пока нет навыка запоминания тоники, можно сыграть ее несколько раз во время выполнения упражнения.

8. Дается гармоническая настройка в тональности, ученик по слуху определяет и поет I ступень как самую устойчивую.

9. Дается ряд звуков в тональности: $c^1-g^1-e^2-d-h$ (C-dur) — спеть I ступень.

10. Играется музыкальный отрывок с отклонениями и модуляцией, ученик поет первоначальную тонику.

11. Проигрывается мелодия — ученик останавливает проигрывающего каждый раз, как определит I ступень лада.

12. Незаконченный отрезок мелодии ученик завершает самостоятельно на I ступени.

13. Не называя тональности и не давая тонической настройки, приступить к проигрыванию диктанта. Ученик самостоятельно выбирает тонические звуки, определяет тональность (относительно, это может быть любая, в том числе далекая от оригинала тональность).

14. Назвать устойчивый звук из середины мелодии — ученик по нему определяет тональность.

15. То же — неустойчивый.

16. При чтении с листа подыгрывать (или держать на педали) тонику до самого окончания пения.

17. То же с камертоном.

18. Перед пением отрывка дать ладовую подготовку в этой тональности: спеть гамму, отдельные ступени, разрешение неустоев в устои и т. д. (это повсеместно принятое упражнение).

19. Один поет, другой определяет точность его пения и встречающиеся ошибки.

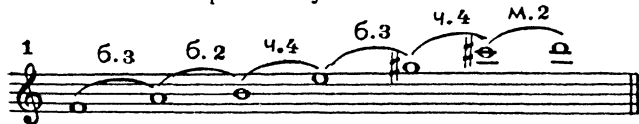
20. Петь мелодию про себя — вслух только отдельные или все тонические звуки.

21. При чтении с листа через определенные промежутки времени (сначала меньшие, затем большие) пропевать начальную тонику и сравнивать с ней звук, на котором сделана остановка, чтобы таким образом выравнивать погрешности пения.

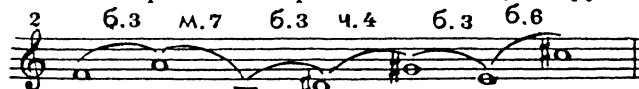
22. Часть текста петь про себя, часть — вслух. Вырабатывать представления высотного соотношения звуков, а затем и ступеней лада рекомендуем на мелодических интервалах. Например, запоминать качественную величину мелодического интервала ученик может по началу знакомых мелодий. При определении интервала на слух он вспоминает и представляет нужную мелодию.

23. Так же по началу знакомых мелодий можно определять интервал между данным звуком и *a* по камертону. Сначала в одной октаве с камертоном, затем увеличивать расстояние, например, дать *C* (в большой октаве).

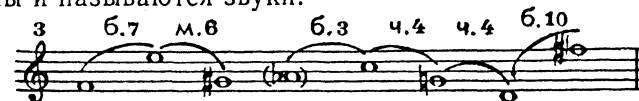
24. Чтобы закрепить память на качественную величину интервала, для определения на слух играется цепочка мелодических интервалов в одну сторону в определенной тональности или вне тональности. Первый звук не объявляется:



25. То же — в разные стороны: один вверх, другой вниз:



26. То же с указанием начального звука. Определяются интервалы и называются звуки:



При неточном представлении учеником высоты тоники и соотношения по высоте ступеней лада иногда прибегать к громкому пению, или наоборот, к тихому. Это в некоторых случаях позволяет при пении вслух избавиться от фальши.

Естественные накладки — повышенное пение вводных нижних звуков и пониженное вводных верхних — принимать как должное. Следует даже учить этому.

2. Тренировка скорости и прочности слуховых реакций

Образование следовых рефлексов, как указывалось выше, может быть кратковременным и долговременным. В первом слу-

чае это выражается, например, в том, что запоминание высоты тональности сохраняется только в момент настройки, а затем теряется, пропадает. Соответствующая тренировка позволяет сохранить звуковысотные слуховые рефлексy на более длительный срок, но все они затем исчезают. Постоянны эти рефлексy при абсолютном слухе. Здесь они безусловные, врожденные. В результате тренировки возникают условные рефлексy.

Для выработки долговременных условных рефлексов хороший результат дает использование звуковых помех при выполнении учеником различных упражнений. Тогда запоминание, сохранение и представление высоты звуков будет более прочным.

27. Настроить ученика на определенную тональность, сыграть и попросить его спеть тонику. Одновременно с ним играть на инструменте звуки другой тональности в далеком регистре (помехи слабые).

Например, после настройки в тональности F-dur сыграть звук f; ученик поет его, а в это время педагог играет музыку в E-dur.

28. То же — в одной с учеником октаве (помехи сильные). Играть во время пения ученика.

29. Сыграть начало мелодии: «Не брани меня, родная». Попросить спеть, например, третий, пятый звуки. Во время пения «сбивать» ученика игрой этой мелодии в другой тональности в далеком регистре.

30. То же — в одном регистре с поющими звуками.

31. Петь заданные звуки мелодии в разных регистрах. Например, третий — в первой октаве, пятый — в малой.

32. То же при игре мешающих звуков.

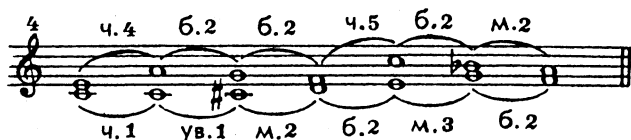
33. При пении с листа играть мешающие звуки; ученик должен помнить тонику и петь ее правильно.

Прочность слуховых представлений вырабатывается и в том случае, когда ученик повторяет звук вне лада или в ладу через какой-то промежуток времени, в течение которого он выполнял другую работу.

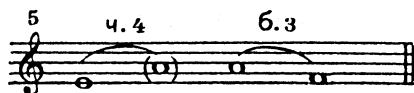
34. Задается звук I ступени тональности. Затем ученику проигрывают музыкальное построение в этой и в другой тональности. Он должен повторить первую тонику, удержав ее в своем представлении.

35. Из ряда мелодических интервалов определяются по заданию интервалы от второго до четвертого звука или от первого до четвертого и т. д., то есть между звуками, идущими не подряд.

36. В последовательности гармонических интервалов петь и определять на слух мелодические интервалы в верхнем и нижнем голосе.



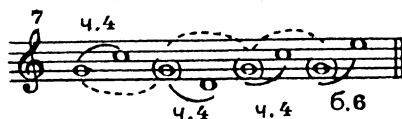
37. От данного звука первый интервал строить мысленно, второй вслух⁶. Дан звук е, от него мысленно построить вверх ч. 4, затем от второго звука — спеть вниз б. 3 вслух:



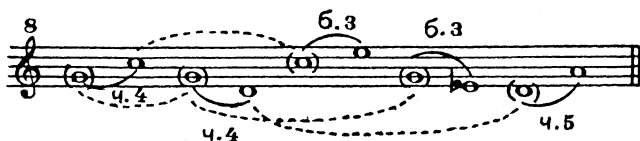
38. Задается цифрованная цепочка интервалов. Ученик одни интервалы поет вслух, другие — про себя.



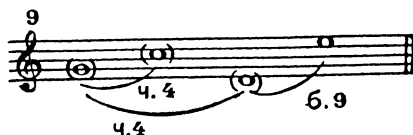
39. Каждый следующий интервал поется от начального звука предыдущего интервала. Этот звук следует пропевать про себя:



40. То же — петь от более раннего звука. Обязательно при этом вспоминать нужный звук, а не отыскивать его от последнего спетого:



41. Эти упражнения можно усложнить: от данного звука мысленно строить несколько интервалов, а последний пропеть вслух:



⁶ Иногда переход от «мысленно» к «вслух» требует специальных упражнений (см. первые десять упражнений).

На первых порах рекомендуется заданный исходный материал играть несколько раз. После того как упражнение будет выполняться легко, постепенно сокращать количество проигрываний и довести до одного.

РАЗДЕЛ II

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СЛУХОВОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КООРДИНАЦИИ ЭЛЕМЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТКАНИ

1. Слуховая ориентировка в метроритмической и звуковысотной координации музыкальных элементов

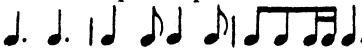
Опора на координацию может быть как сознательной, активной (человек старается запомнить или вспомнить значение элементов и на этой основе строит внутренние представления), так и произвольной, интуитивной.

Без ощущения метроритма невозможно ни восприятие, ни внутреннее представление музыки. Между тем это ощущение не всегда адекватно действительному и требует длительной тренировки.

Ниже приводятся редко используемые в педагогической практике упражнения на определение ритма, метра, размера по всем возможным разделам курса сольфеджио: запись в диктантах, определение на слух, устно, чтение нот в ритме, пение с листа в ритме.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ РАЗМЕРА

42. По ритму. Играются ритмические рисунки, характерные для определенного размера.

Если это:  |, — то ученик должен по рисунку назвать размер $\frac{6}{8}$. Если это:

 |, — то $\frac{3}{4}$.

43. По гармонии. После объяснения метрического соотношения неустойчивых и устойчивых созвучий как слабых и сильных играется гармоническое построение без акцентов. Ученики ставят тактовые черты между D_7 и T , а затем определяют размер.

44. По форме. Играется построение с секвенциями. Ученики, зная, что метр и ритм в звеньях одинаков, расставляют тактовые черты соответственно одному какому-либо звену и определяют размер.

45. По каденциям (то есть по гармонии и форме). Играется построение с четким метроритмическим распределением функций в каденциях: S — на слабой доле, K_4^6 — на сильной, D_7 — на слабой, T — на сильной. Ученики ставят тактовые черты перед K_4^6 и T и, определив их длительности, узнают размер приведенного построения.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ РИТМА

46. Ритм можно определить по частоте смен гармонии. Если в упражнении четыре ноты приходятся на одну гармонию, то ученик их запишет как , если две — как , если три — то

запишет или как , или как  (в размере $\frac{3}{8}$, $\frac{6}{8}$).

Рекомендуется подыскивать диктанты, совмещающие сложную мелодию с простым ритмом и сложный ритм с простой мелодией, а затем в диктанте же соединить оба сложных компонента или постепенно усложнять тот и другой.

47. Работать над отдельными ритмическими трудностями.

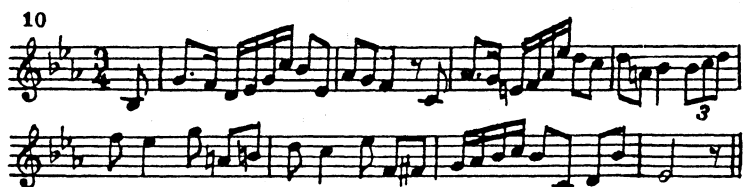
Давать построения на отличие  от  
от ;  от , от ,
от  и т. д.

Запись диктанта не обязательно начинать с определения размера, особенно, если это затрудняет ученика. Иногда запись чот и гармонический анализ, а также метрически правильное распределение устоев и устоев помогает определить размер в процессе работы над диктантом (в половинной каденции), а то и в конце (в заключительной каденции).

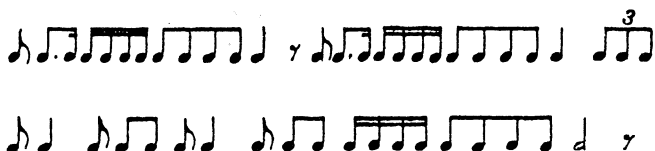
В тех случаях, когда диктант начинается из-за такта, после чего сразу идет междутактовая синкопа, затем паузы, то есть когда размер и ритм поначалу определить трудно, надо найти такт, который имеет ясно слышимые тактовые черты, и по нему определить размер, затем приниматься за ритмической рисунок начальных тактов и остальных.

48. Играть диктанты не акцентируя сильные доли или нарочно делая неправильные акценты. Ученик логическим путем должен найти место тактовым чертам: по секвенциям, по ха-

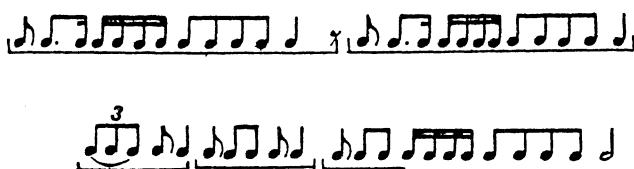
рактерным группам длительностей, по сменам гармоний, по длительности гармоний и т. д. Приведем, например, диктант № 1 — из сборника Алексеева и Блюма (19):



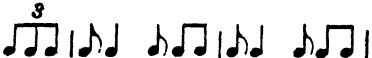
После обозначения всех длительностей надо объединить их в характерные ритмические группы:



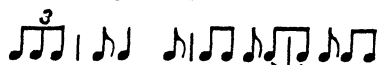
Естественнее поставить тактовую черту перед последней большой длительностью (дробить ее тактовой чертой нелогично). Далее надо определить рамки секвенций:



В секвенциях, как правило, сохраняется не только мелодико-гармоническая сторона, но и метрическая. Самой естественной для второй пары секвенций будет расстановка акцентов

одинаковая для звеньев: 

Отсюда и размер — $\frac{3}{4}$ (при размере $\frac{2}{4}$:

 — нарушается цельность

звеньев). В первой секвенции — поставить тактовую черту между первыми двумя звуками. И тогда логично вытекает раз-

мер $\frac{3}{4}$: 

Начинать вырабатывать навыки звуковысотной координации элементов музыкальной ткани следует с самых коротких построений, постепенно увеличивая их протяженность и подбирая все более сложные по своим характерным особенностям. Для этих целей очень удобен сборник «1000 диктантов» Ладухина — раздел «Темы, фразы, предложения».

Если ученик владеет (был или выработался) навыком представления тоники лада, но не обладает ни ладовым ощущением соотношения ступеней, ни чувством фонизма интервалов или аккордов, то встает вопрос, с чего начинать работу: с выработки фонизма или ладового ощущения; чем заниматься раньше, фонизмом интервалов и аккордов либо определением ладового значения их ступеней.

Теплов по этому поводу замечает следующее: «факты говорят ... не о том, что нельзя петь с листа, руководствуясь только чувством интервалов, и не о том, что такого рода умение не следует стремиться вырабатывать (наоборот, такое умение крайне необходимо каждому музыканту). Они говорят лишь о том, что обычным, наиболее естественным, наиболее легким способом является интонирование мелодии на основе ладового соотношения звуков, а не на основе чувства интервалов. Они говорят также о том, что и самые представления интервалов у значительного числа лиц с развитым музыкальным слухом основываются на представлении соотношения между отдельными ступенями лада, то есть что чувство интервалов строится на основе ладового чувства» (27, 166).

Иначе говорит об этом Ю. Н. Тюлин: «В гармоническом восприятии наличествуют два момента: 1) восприятие ладовых функций аккордов и 2) восприятие самого характера звучания вертикали...» (29, 25).

Следует помнить и о том, что среди многочисленных разновидностей слуха встречаются и парадоксальные («трудное» слышит, «простое» — не слышит). Практика показывает, что с учащимися, которые хорошо слышат отдельные интервалы и аккорды вне лада, но не ориентируются в ладу, лучше вести работу от фонизма элементов к их ладовому значению. С теми же, кто определяет интервалы и аккорды, исходя из ладового восприятия ступеней, и не различает их индивидуального значения, следует начинать работу с развития ладового чувства, а далее чувства фонизма его элементов.

Ориентировка в строении произведения должна основываться, конечно, на знании законов формы. Чтобы выработать навыки определения слышимого музыкального материала по его формообразующей структуре, мы рекомендовали бы использовать следующие работы:

а) сочинение различных построений (одноголосных и многоголосных) по заданной структурной схеме;

б) досочинение заданного построения с завершением его формы;

в) мысленное представление членения целого на части по их характерным особенностям: каденциям, фразам, мотивам, по границам между тональностями, по фактурным и ритмическим отличиям, или, напротив, по сходству того или другого и т. д.;

г) мысленное представление прослушанного музыкального произведения (или части) и особенностей его строения;

д) то же при чтении незнакомого музыкального текста.

2. Выработка представлений фонизма музыкальных элементов

После того как выработан навык на запоминание I ступени, многие из предыдущих упражнений следует проделывать для запоминания и представления звуков тонического трезвучия (на основе запоминания фонизма терций, кварт, квинт, секст). Одновременно следует обратить внимание на выработку ощущения тяготения неустой в устой (как малой секунды): всем известное упражнение на разрешение неустойчивых звуков в устойчивые (VII—I; II—I; VI—V; II—III) ⁷.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СООТНОШЕНИЯ СТУПЕНЕЙ НА ОСНОВЕ ОЩУЩЕНИЯ ИНТЕРВАЛОВ

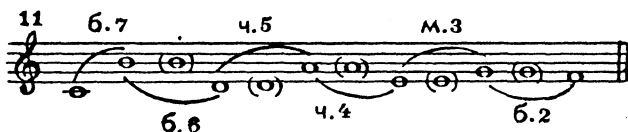
49. После сыгранной I ступени мысленно представить вводные звуки, а вслух спеть их разрешение.

50. То же, но сначала мысленно представить устойчивый звук, а потом связанный с ним неустойчивый.

51. То же — петь вводные звуки к неустойчивым (хроматические ступени в тональности).

52. Так же усваивать и другие ступени лада по интервалам от I ступени, от других устойчивых звуков и между собой.

53. Петь гамму как последовательность интервалов «ломаемыми линиями»:



54. Играется I ступень. Ученик, не повторяя, мысленно ее представляет, поет про себя гамму до определенной ступени

⁷ См. такие упражнения в кн.: Максимов С. Е. Развитие гармонического слуха (22).

(как соотношение секунд), затем остальное — вслух (с повторением звуков, потом без повтора).

55. От данного звука, считая его II, III и т. д. ступенью, спеть гамму целиком или часть ее, или отдельные, не заданные ступени.

56. От *a* по камертону строить мысленно I ступень какой-нибудь тональности и спеть всю гамму или отдельные ступени — *a* входит в тональность как диатонический звук.

57. То же, но *a* — хроматический звук (например, в *Des-dur*).

58. Петь хроматическую гамму с ориентировкой на устойчивые звуки и с остановкой на них.

59. То же — на диатонических звуках.

60. То же — хроматическую, ломаными линиями, как последовательность мелодических интервалов:



61. Петь в тональности хроматические интервалы с разрешениями.

62. Сыграть интервал (например, тритон). Ученик поет только его разрешение.

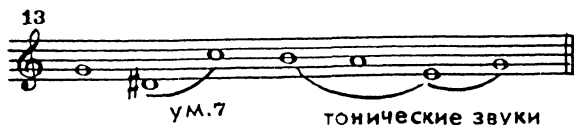
63. Одни ученики поют неустойчивые интервалы (вдвоем по голосам), другие — их разрешение.

64. Петь вдвоем гармонически-хроматические интервалы с разрешением в тональности или петь один голос — играть другой.

65. Транспонировать мелодии для закрепления ощущения мелодических интервалов.

66. Петь отрывки из сборников по сольфеджио в ключах. Если работа с ключами только началась и ученик еще плохо знает ключи, например альтовый, это заставит его ориентироваться на мелодические интервалы.

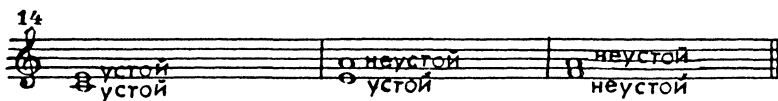
68. Дать для определения на слух тональную последовательность мелодических интервалов, не называя тональности, с характерными для понимания тяготений и тоники ходами (тритами, характерными интервалами, опеванием тоники и т. д.). Ученик определяет эти интервалы и по ним тонику, после чего без названия высоты. Затем также без названия определяет остальные интервалы:



69. То же — назвать первый звук (или любой). Следует определить интервалы между звуками и тональность.

70. Один ученик поет неустойчивый звук, другой — устойчивый.

71. Данный интервал в данной тональности определить с точки зрения устойчивости его звуков. Например, в C-dur:

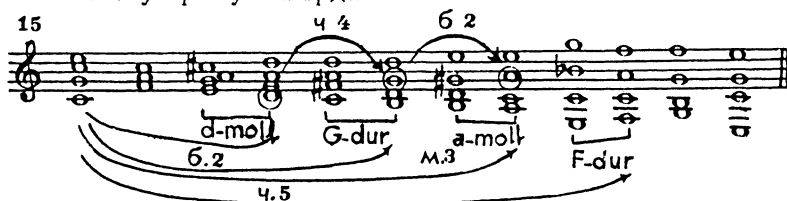


72. Из ряда ступеней в тональности определить на слух заданные ступени лада, устойчивые и неустойчивые звуки.

73. То же — диатонические или хроматические.

74. Петь мелодию без ритма (упражнение, рекомендованное В. В. Хвостенко), сосредоточив все внимание на соотношении звуков по высоте.

75. При проигрывании отклонений и модуляций определять тональности по интервальным соотношениям между тониками, беря за основу приму аккорда:



76. То же — не подряд (C...G—a...C, и т. д.).

77. Дать одногласный диктант со скрытым двухголосием для записи (обозначения) двух голосов лигами или стрелочками (например, № 113 из сборника диктантов Алексеева Б. К. и Блюма Д. А.). Ученик должен определять звуки скачков по движению голосов: верхний — от верхнего, нижний — от нижнего, и так между всеми верхними и всеми нижними звуками:



79. В полифонических диктантах по интервалам от I степени тональности определять вступления голосов:



80. То же — по интервалам, образующимся вступающими голосами:



81. Специально давать диктанты на определение значения хроматических знаков: а) хроматическая гамма, б) отклонения, в) хроматические вспомогательные звуки, г) альтерированные гармонические тоны:



82. Играть музыкальные отрывки (без предварительной настройки) для определения тональностей при помощи камертона (по интервалу от а до I степени тональности).

83. То же, включая отклонения.

84. То же, дана настройка, но отрывок начинается не с тоники. Определить функцию начального звука или интервала.

85. То же, но в отрывке нет тоники, есть S и D. Ученик определяет (поет) тонику как вывод из соотношения S и D функций — высота тональности не определяется.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ФОНИЗМА ИНТЕРВАЛОВ

86. Привыкать к звучанию интервала на инструменте: играть один и тот же интервал в различных октавах и от различных звуков.

87. Заучивать интервал по началу знакомых мелодий (выбору таких мелодий помогают сборники сольфеджио П. Драгомирова, М. Климова и другие, составленные из отрывков музыкальной литературы).

88. Петь от одного и того же звука вверх и вниз одинаковые интервалы.

89. То же, интервалы одной ступеневой величины, но разной качественной:



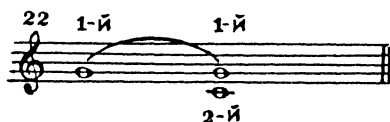
90. Один и тот же интервал (например, б. 3) петь от различных звуков вверх и вниз.

91. То же, учитывая, что для одних учащихся легче петь сходный интервал (после б. 3 — м. 3), для других контрастный, чтобы лучше «улеглась» разница между интервалами (после б. 3 — м. 7).

92. Из данной на слух цепочки интервалов (взятой вне лада) выбрать и назвать заданный интервал, один (например, м. 3) или несколько.

93. Петь интервал на два голоса, вдвоем или хором, слушать чистоту, правильность интервала.

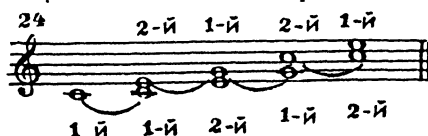
94. Один учащийся поет звук, другой подстраивается к нему снизу, исполняя заданный интервал:



95. То же — сверху: интервал должен подольше прозвучать, чтобы оба поющих почувствовали и его правильность и чистоту интонирования:



96. Петь интервалы вдвоем с «перескоком»:



97. Петь и определять на слух большие интервалы как сумму меньших его составляющих.

98. Те же упражнения с составными интервалами, для пения с ограничением расстояния (до двух октав), для определения на слух можно давать звуки и в крайних регистрах.

99. Слушать октавные и квинтовые обертоны от звучащего звука. Это обостряет слух, делает его чувствительнее, тоньше, фактически служит упражнением на определение фони́зма интервалов (от основного звука до первого обертона — октава, до второго — квинта и т. д.).

100. Петь с гармоническим сопровождением. Спетый звук должен точно совпадать с гармонией, в которую он входит. При фальши ученик сам должен «подтянуть» звук.

101. Петь вдвоем двухголосную последовательность интервалов по цифровке.

102. Так же — трехголосие, четырехголосие.

103. Играется двузвучие в одной октаве: спеть заданный интервал от одного из них и определить (устно) возникший интервал от полученного звука до другого данного:

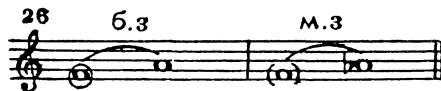


104. То же — звуки интервала давать в разных регистрах.

105. Спеть звук. Прослушать один или два других звука — и определить получившиеся интервалы от спетого звука.

106. Петь и определять на слух два различных интервала с общим (либо нижним, либо верхним) звуком. Определить, какой интервал больше, какой меньше.

107. То же, используя интервалы одной ступеневой величины, но разной качественной:



108. То же, со сходными интервалами:



109. То же, с контрастными:



110. То же — в разные стороны.

111. Сыграть на слух два интервала. Определить гармонические и мелодические интервалы:

29 6.6

гарм. 6.3 и 4.4
мел. 6.6 (в — в)
м.7 (н — н)
6.9 (в — н)
4.4 (н — в)

112. Петь в восходящем или нисходящем направлении цепочку интервалов, одинаковых по количественной и качественной величине. Сначала петь вершину первого и совпадающее с ней основание второго интервала:

30

6.3 6.3 6.3

113. То же, но звук, лежащий в основании второго интервала, как повтор вершины первого, опускать:

31

6.3 6.3 6.3

114. Петь интервальные цепочки из различных интервалов в одном направлении:

32

6.3 4.4 м.2 4.5 ув.1

115. То же — в разных направлениях:

33

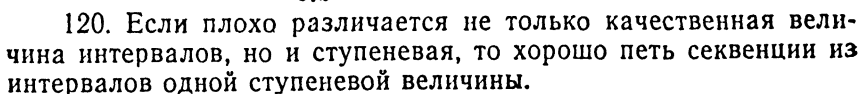
6.3 4.4 6.3 м.2 6.7

116. К сыгранному и тянущемуся звуку (звук взят на инструменте или спет другим человеком) подстраивают голосом глиссандо нужный звук, «вычищая» его качественную величину по критерию: нравится — не нравится (сначала педагогу, потом самому учащемуся).

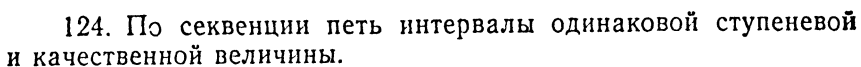
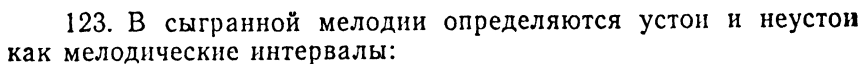
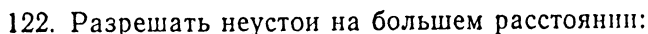
117. То же — с камертоном.

118. Дать звук снизу (сверху) искомого. Звучание должно быть продолжительным, ученик должен спеть и самостоятельно оценить результат своего пения — чистоту звучащего интервала.

119. Дается на слух цепочка параллельных интервалов в тональности, определяется разница в качественной величине интервалов. Можно заранее сказать, что будут сыграны терции. Нужно определить, какие они:



121. Петь верхний и нижний неустойчивые звуки по тяготению к разрешению:

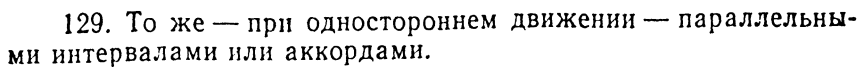


125. Петь гаммы в терцию, сексту, затем в кварту, квинту. Начинать следует с тонического интервала.

126. Петь вдвоем расходящиеся и сходящиеся гаммы как последовательность гармонических интервалов.

127. То же — от различных ступеней тональности.

128. Петь вдвоем гаммы расходящиеся: про себя — вслух — про себя — вслух:



130. Петь вдвоем расходящиеся гаммы медленно, обращая внимание на образующиеся гармонические интервалы:



131. То же — четырехголосно. Двое поют в терцию вверх, а двое других — в терцию вниз:



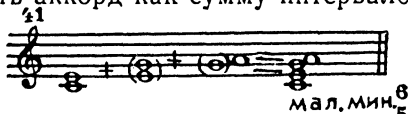
132. Транспонировать пример в ключах с листа, ориентируясь на мелодические интервалы.

133. Определить интервал между звуками, а потом его спеть. Сначала назвать интервал вслух, а затем нужно научиться делать это про себя, прежде чем петь.

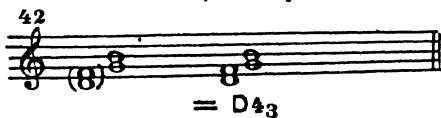
РАБОТА НАД ОЩУЩЕНИЕМ, ЗАПОМИНАНИЕМ И МЫСЛЕННЫМ ПРЕДСТАВЛЕНИЕМ АККОРДОВ ПО ИНТЕРВАЛАМ

Самое первое необходимое условие знания аккордов — умение мысленно представлять звучание, разницу в окраске аккордов, определять их на слух и петь вслух. Для тех, у кого не выработан этот навык, предлагается несколько упражнений.

134. Петь аккорд как сумму интервалов:



135. Играется интервал: $d-f$, к нему подстраивается мысленно еще один или два до получения нужного аккорда, потом ученик должен спеть весь аккорд вслух:



136. Петь аккорд не от данного звука, а от другого, входящего в аккорд (от второго, третьего и т. д.):



137. Дается звук, не входящий в аккорд. Ученик строит от него нужный звук, а затем — весь аккорд.

138. Дается настройка в тональности, ученики мысленно находят искомый звук и строят аккорд по заданным тонам (ансамблем по голосам):

4/4



настройка

исходный звук

мал. мин. $\frac{6}{5}$

139. Петь и определять на слух разложенные аккорды в одной октаве:

45

мал. маж. 6 мал. маж. 7

140. То же — в разных октавах:

48  мал. маж. 7 мал. мин. 7

141. Петь отдельные тоны аккорда подряд и вразбивку:

47

7-1-3-5

1-5-7-9 11, 7, 9

3-7-5-1

142. Петь аккорд по заданной последовательности тонов: прима-септима-квинта-терция или: квинта-прима-терция-септима.

143. Данный звук принять за какой-нибудь тон требуемого аккорда и пять аккорд. Например, дан звук g^1 . Принять его за терцовый тон и спеть весь аккорд.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ФОНИЗМА АККОРДОВ

144. Давать для определения на слух пары аккордов с заданием: различать мажорную и минорную окраску, отличать большой аккорд от малого, мажорный и минорный — от уменьшенного.

145. Если ученик испытывает трудности при определении аккордов (отдельных и в последовательности), разрешить ему петь вслух во время проигрывания.

146. То же, но после проигрывания. Затем предложить ему петь про себя, внутренним пением.

147. Петь, определять на слух и строить мысленно по два аккорда различных по фонизму (например, два квинтсектаккорда и т. д.).

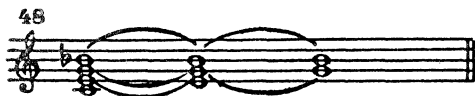
148. Различать аккорды, имеющие тритон, как остро диссонирующие и не имеющие тритона — как более мягкие. Первоначально анализировать при проигрывании на слух, затем — после проигрывания.

149. Определять, есть ли в бестритоновых аккордах б. 7 или м. 2, что тоже отличает аккорды по степени их диссонантности. Лучше всего для сравнения давать большой мажорный септаккорд и малый минорный (именно их часто путают).

150. Играть два-три аккорда (не связанных ладовыми отношениями друг с другом) для сравнения их фонизма сначала в одной октаве, затем в разных.

151. Давать для сравнения полный и неполный аккорд, с неправильным удвоением, с дублировкой голосов. Это упражнение вырабатывает умение определять, как взят аккорд, и без сравнения его с другим.

152. Спеть аккорд вчетвером. Постепенно «выключать» по одному звуку (как в «Бабочках» Шумана) и слушать остающиеся созвучия. «Выключать» звуки снизу и сверху:

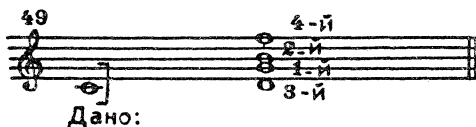


153. Сыграть на слух аккорд; ученик определяет его по фонизму и структуре. Затем довести аккорд до тоники в различных тональностях; ученик определяет (без точной высоты) ступень, на которой построен аккорд в каждой тональности.

154. Учащиеся поют аккорд вчетвером по данным тонам. Дан звук *С*. Нужно от звука *д* построить D_3^4 . Каждый учащийся мысленно находит заданный ему тон:

- первый — 1 (приму),
- второй — 3 (терцию),
- третий — 5 (квинту),
- четвертый — 7 (септиму).

Аккорд «потянуть», послушать его звучание:



155. Предыдущее упражнение можно изменить. К двум поющим интервал учащимся присоединяется третий: сверху или снизу от звучащего интервала. Он берет третий звук; образуется аккорд, который все трое «тянут» подольше. Затем к ним может присоединиться четвертый. Так образуется четырехзвучный аккорд.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ФОНИЗМА АККОРДОВ ПО ЛАДОВОМУ ЗНАЧЕНИЮ СТУПЕНЕЙ

Обращать особое внимание учеников на малый мажорный септаккорд и уменьшенный, так как эти аккорды дают ключ к ощущению тональности и, в частности, к ощущению отклонений.

Как известно, существуют разногласия по поводу определения функции и названия аккордов, в состав которых входит IV повышенная ступень тональности. Одни называют их двойной доминантой, другие — альтерированной субдоминантой. Одни считают, что их функция — исключительно доминантовая (доминанта к доминанте). Другие отмечают их функциональную двойственность, указывают на то, что эти аккорды, в зависимости от контекста, становятся то доминантой к доминанте, то альтерированной субдоминантой (автор этих строк разделяет именно эту точку зрения). Третьи совсем не признают за названными аккордами доминантовых функций.

Попробуем подойти к этому вопросу с точки зрения слухового восприятия их.

Нельзя игнорировать тот факт, что учащиеся с не очень развитым слухом, но знающие (ощущающие) тяготение нижнего вводного звука в тоннику, по аналогии с этим тяготением, определяют и ход от двойной доминанты к доминанте (и к K_4^6). Тогда как определить такие альтерированные субдоминанты, как $II_5^{6\sharp}{}^1$ в мажоре или $II_5^6 b^3$ в миноре, подобным учащимся не под силу.

Повышенная IV ступень (направленная к V ступени) придает аккордам особое качество, позволяющее и на слух выделять их из числа других альтерированных субдоминант. Этим слуховым ощущением направленности тяготения от IV повышенной ступени к V нельзя пренебрегать, ибо законы восприятия музыки, как известно, не только тесно переплетаются с законами строения самой музыки, но и оказываются часто первичными по отношению к последним. В данном случае возникающие переменные мелодические функции (IV—V=VII—I) действуют направляюще на слуховое восприятие аккордов с IV повышенной ступенью и выделяют указанные аккорды в особую группу. Их главная функция — быть D к D. Но приспособленные и для S функции, они остаются своеобразными среди последних. Оба их названия («двойная доминанта и альтерированная субдоминанта») не раскрывают полностью их сущности.

3. Представление ладового значения музыкальных элементов

156. Определять интервалы по признакам субдоминантовой и доминантовой функции (по наличию или отсутствию вводных звуков).

157. Выписать в диктанте тонические интервалы, а затем — окружающие их.

158. Для выработки ощущения функций интервалов ученик заполняет данное двухголосие средними голосами до получения полных аккордов, затем определяет функции.

159. Из сыгранного четырехголосия записывать крайние голоса с обозначением функций интервалов.

160. По двухголосному сборнику петь вдвоем тонические интервалы вслух, весь остальной материал петь про себя.

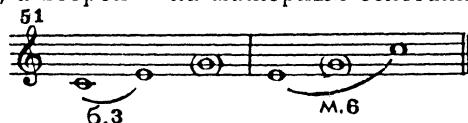
161. То же, но тонические интервалы петь про себя, остальные — вслух.

162. Дать последовательность интервалов с яркой функциональной переменностью в диатонике. Ученик должен найти местные тоники и определить их основные функции⁸.



ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ФОНИЗМА ИНТЕРВАЛОВ НА ОСНОВЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ИХ ЛАДОВОГО ЗНАЧЕНИЯ

163. Дается задание спеть интервал как часть известного аккорда. Например, надо спеть б. 3 от звука с и м. 6 от звука е. Ученик должен первый интервал петь, настроившись на мажорное трезвучие, а второй — на мажорный секстаккорд:



164. Петь интервалы мысленно или вслух, заполняя расстояние между их основанием и вершиной (или наоборот) как между ступенями гаммы:



165. Петь интервалы как последовательность ступеней. Например, м. 2 как последовательность VII—I, а ч. 4 как последовательность I—IV или V—I и т. д.

166. Записывать цифровкой последовательность интервалов в тональности с указанием только их ступеневой величины.

⁸ См. о переменных функциях в кн.: Тюлин Ю. Н. Учение о гармонии (30, 171).

167. То же — с указанием качественной величины (б. 3, ч. 4, м. 6, м. 3, б. 2, ув. 4, м. 6).

168. То же — с обозначением функций. Поначалу можно указывать только общее функциональное значение (например, T—D—T—D—T—D—T C-dur).

a-moll

169. То же — с точным указанием ступенного значения интервала (C-dur I—V₄⁶—I₆—VII₃⁴—I₂—V₂—I₆).

a-moll

170. Сделать по цифровке нотную запись.

171. Если ученику трудно определять интервалы подряд, разрешить ему определять хотя бы наиболее «слышные», ясные с функциональной точки зрения, «легкие» для самого учащегося.

172. Записать мелодические интервалы в каждом голосе отдельно. Сначала можно указывать только ступенную величину, а затем — и качественную.

173. Записать бас + цифровку. Затем по цифровке восстановить верхний голос.

174. То же — записать мелодию + цифровку и затем по цифровке восстановить бас.

175. Обозначить гармонические и мелодические интервалы в последовательности.

176. Записывать (сочинять) двухголосие по заданной цифровке, стараться так выбирать звуки аккордов, чтобы двухголосие было гармонически ясным. Например, последовательность: I₆—IV—V₂—I₆—V₂—I₆—II₆—K₄⁶—V₇—I в тональности C-dur

a-moll

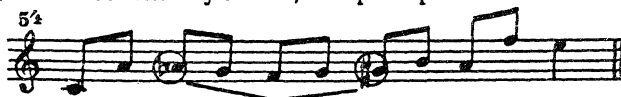
записать так:



177. Определять и представлять скачки с точки зрения их гармонического значения, с точки зрения мелодических интервалов, связи второго звука скачка со следующим за ним.

178. Играть двухголосный диктант, не указывая его тональности, попросить ученика назвать звуки какого-нибудь устойчивого интервала из середины.

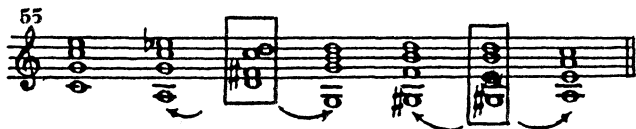
179. Давать диктанты на альтерацию различных ступеней при одинаковом их звучании, например:



180. «Абсолютникам» следует писать диктант в другой тональности, транспонировать, это активизирует их внимание.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЛАДОВЫХ ФУНКЦИЙ АККОРДОВ ПО ИХ ФОНИЗМУ

181. Сыграть D_7 , который сразу даст возможность определить тонику и тональность. Определить функции нескольких других аккордов:



182. Определить функции аккорда по наличию или отсутствию в нем VII ступени тональности.

183. Ученикам, которые ничего не знают об отклонениях, играть отклонения на слух. Обороты D_7-T (с обр.) в новой тональности они определяют как аналогию D_7-T в главной тональности, что позволяет им по басу найти тональность.

184. Из сыгранной на слух аккордовой последовательности определить в первую очередь известные аккорды, затем от D_7 найти ступени, на которых они построены.

185. То же — в трех- и четырехголосных диктантах.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЛАДОВЫХ ФУНКЦИЙ АККОРДОВ С ПОМОЩЬЮ МЕТРА

186. Определять функции аккордов по принципу: слабая доля — диссонанс, сильная — консонанс, разрешение предшествующего диссонанса.

187. Учить чувствовать сильную долю в каденции, от K_4^6 как от понятного ориентира определять аккорды предшествующие и последующие. Это научит осмысливать последовательность не только «слева направо», но и наоборот.

188. Исходить из того, что диссонанс на сильной доле чаще всего образуется от неаккордовых звуков (задержаний), учить искать функцию аккорда по звуку разрешения этого задержания.

189. Давать диктанты на определение функций на сильных долях тактов (например, № 172 из сборника диктантов Б. Алексеева и Д. Блюма).

190. Записать функции, затем вертикали на сильных долях, потом все остальные аккорды.

191. Исходить из того, что на слабых долях такта чаще всего встречаются неустойчивые интервалы, а на сильных — устойчивые, то есть консонансы, и прежде всего — терции и сексты (как часть трезвучий и секстаккордов). Записать сначала интервалы на сильных долях, а затем — прилегающие к ним.

192. Не указывая тональности перед началом произведения, назвать в четырехголосном диктанте устойчивый аккорд в середине диктанта. То же — неустойчивый.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЛАДОВЫХ ФУНКЦИЙ АККОРДОВ ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ЗНАЧЕНИЯ СТУПЕНЕЙ

193. Определять функцию аккорда по интервалу от баса до I ступени лада и наоборот.

194. Определять функции аккорда по общим звукам с тоникой: в IV_3^5 — это квинтовый тон, в V_3^5 — основной, в VI_3^5 — терцовый, квинтовый и т. д. При этом точная высота тональности не указывается.

195. Сыграть последовательность с яркой функциональной переменностью. Ученик должен назвать местную тонику и другие местные функции в подсистеме. Это будет развивать слуховое представление ладовых отклонений, без острых доминант.

196. Яркая мелодия часто помогает понять ее функциональную сущность. Давать на слух последовательности с яркой «музыкальной» мелодией.

197. Играется секстаккорд, который объявляется субдоминантовым. Ученик отыскивает по нему тонику (мысленно), а затем уже от тоники строит и поет другую функцию, например D_6 . В этом упражнении необходимо добиться именно такой последовательности для закрепления умения запоминать тонику и для выработки навыка все функции искать от тоники, чтобы легче было проверить и чисто их спеть.

198. Сыграть какой-нибудь аккорд, например H_5^6 . Попросить ученика спеть не его, а последовательность других аккордов, доводящих до тоники.

199. Вчетвером по заданным тонам построить аккорд от определенного звука и разрешать его в различных тональностях.

200. Одни ученики поют неустойчивый аккорд (по голосам вчетвером), другие — его разрешение.

201. Давать диктанты на ходы по аккордовым звукам с тем, чтобы определить образующиеся аккорды.

202. В диктанте из одногоголосной последовательности аккордовых и неаккордовых звуков выбирать разложенные аккорды, например:



203. Сыграть трехголосный диктант, не называя тональности перед начальным проигрыванием. Попросить ученика определить устойчивый аккорд из середины диктанта.

204. То же — неустойчивый.

205. Подбирать аккомпанемент к своему пению. Расшифровывая функции звуков мелодии, быстро находить нужные аккорды.

206. Один ученик (или вся группа) поет одnogолосную мелодию по нотам, другой «на ходу», глядя в ноты, подбирает на инструменте гармонизацию ее, хотя бы в некоторых, наиболее понятных для него местах.

207. Писать бас + функции, обозначив их цифровкой.

208. Писать бас + мелодию + функции цифровкой.

209. Писать бас + мелодию + функции цифровкой, а потом средний голос.

210. При записи трех- и четырехголосных диктантов предложить учащимся последовательно проделать комплексные упражнения:

а) сначала определить функции сильных долей тактов и обозначить их цифровкой;

б) затем по цифровке восстановить бас на сильных долях;

в) по образовавшимся ориентирам записать бас;

г) написать мелодию (или вначале писать мелодию, а затем первые три упражнения);

д) записать звуки среднего голоса на сильных долях, как необходимые для полноты трехголосных вертикалей;

е) дописать средний голос по ориентирам.

211. Нарочно играть на слух последовательность аккордов с ошибками в гармонической логике; ученик должен указать ошибку.

4. Тренировка внутреннего представления голосоведения

Работа с мнимым перекрещиванием

212. Ученик должен учитывать естественность голосоведения. Приведем пример:



Данный отрывок (см. ц. 1) нельзя записать иначе, так как возникнут неестественные ходы у нижнего голоса (см. ц. 2).

213. Там, где голоса сближаются, слушать звучание образующегося интервала:



При движении нижнего голоса (см. ц. 1) образуется секунда, при движении верхнего (см. ц. 2) — квинта.

214. Учитывать естественность ритмического движения:



В первом случае ученик не почувствовал имитации, во втором — написал верно.

215. Играется пример с задержаниями. Ученик должен следить за правильным разрешением (см. ц. 1) и не допускать ошибок (см. ц. 2):



216. Следует обращать внимание на ритмические особенности фактуры голосов:



Приведены три случая:

а) быстрое движение в одном голосе, медленное — в другом (см. ц. 1);

б) имитационная ритмика (ц. 2);

в) равномерное ритмическое движение (ц. 3).

Ученик должен при записи исходить из этих соображений и обдумывать сближающиеся голоса. В примере 62 (см. ц. 1) звук *g* более естественно считать принадлежащим верхнему голосу из-за аналогии со следующей ритмической фигурой, а половину в нижнем голосе по этой же причине логичнее не дробить. Во втором случае (см. ц. 2) из-за имитационности и голосоведения звук *g* нужно отнести к нижнему голосу, а не к верхнему:



ОПРЕДЕЛЕНИЕ РАСПОЛОЖЕНИЯ АККОРДОВ

217. Спеть вслух отдельные аккорды в данном расположении.

218. В простой последовательности назвать голоса аккордов (бас, тенор, альт, сопрано).

219. То же — назвать расположение аккорда, взятого из середины последовательности.

220. То же — один из средних голосов аккорда, находящегося внутри построения.

221. Назвать мелодическое положение аккордов в последовательности (тоны аккордов: приму, терцию, квинту, септиму).

222. То же — в альте, теноре.

223. Спеть аккорды в последовательности от баса предыдущей вертикали. Это поможет удерживать в памяти бас цепочки аккордов, а по нему уже определять функции:



224. Давать упражнения специально со скачками в голосоведении. Скачки слышны ярче плавного хода.

225. Предлагать упражнения на пропевание или представление движения любого голоса аккорда (это часто практикуется у дирижеров-хоровиков и теоретиков в училищах и вузе).

226. Играть на слух последовательности с ошибками в голосоведении (например, с параллельными квинтами). Ученик должен определить ошибки на слух.

227. Сыграть два трезвучия с общим звуком. Ученик называет виды трезвучий, общий звук и указывает, в каком он голосе и каким тоном трезвучия является.

Определить ходы в других голосах. Сначала дать общую приму или квинту (одноименные трезвучия):



228. То же — общий терцовый тон:



229. То же — общим является квинтовый тон первого и терцовый — второго аккорда:



230. То же — один из звуков первого трезвучия — диатонический, прилегающий к одному из звуков второго:



231. То же — при хроматическом соотношении с примой второго трезвучия:



232. То же — с терцией второго аккорда:



233. То же — с квинтой второго аккорда:



234. Из прослушанного двухголосия записать один голос (труднее — бас). Это позволит «не смешивать» самостоятельные мелодические линии и воспринимать двухголосие не только как последовательность гармонических интервалов, но и как одновременное звучание двух мелодий.

235. Из прослушанного трехголосия записать двухголосие: бас + средний, средний + мелодию, бас + мелодию. Можно в разных диктантах, можно в одном и том же.

236. Писать полифоническое трехголосие как сочетание линейного и гармонического содержания.

237. При пении аккордовых последовательностей по голосам втроем-вчетвером слушать мелодические линии всех голосов.

РАБОТА НАД СРЕДНИМ ГОЛОСОМ В ТРЕХ- И ЧЕТЫРЕХГОЛОСИИ

238. Писать специальные упражнения с тем, чтобы научиться слышать закономерности среднего голоса в гармоническом трехголосии: полноценность консонансов, пропуск терции при удвоении прима, пропуск квинты при наличии прима и терции:



а) пропуск квинты:



б) пропуск квинты и терции при удвоении прима и при наличии септима:



240. Давать упражнения с отклонениями. В побочных доминантах ученик должен обязательно написать вводный звук. В зависимости от этого он будет строить трехголосный аккорд:



241. К двум крайним голосам сочинять средний голос, исходя из естественности заполнения вертикали:



Дано:

сочинить средний голос

242. Из прослушанного трехголосия писать один средний голос, приучая себя к восприятию его как более громкого, заставив себя не слушать остальные голоса. Эта работа на мелодическое восприятие голосов.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ БАСА АККОРДОВ

243. При плохом восприятии учеником басов аккордов задержать аккорд во время проигрывания, чтобы ученик успел услышать, как бас «всплывает» на фоне быстрее его затухающих верхних звуков. Из-за того, что ученики плохо слышат бас, часто происходит путаница в определении вида консонансов — трезвучия, секстаккорда и квартсекстаккорда.

244. Заранее сказать, что будет сыграно обращение мажорного или минорного трезвучия, и дать возможность ученику

все внимание направить исключительно на слышание баса, это поможет узнать вид аккорда.

245. Сыграть два аккорда с общим звуком в мелодии; ученик определяет аккорды и, отталкиваясь от известного звука в мелодии, находит бас. Оба аккорда давать в одной октаве.

246. То же — в разных октавах, увеличивать расстояние между басовыми звуками.

247. Давать перегармонизацию звука в мелодии и просить ученика по фонизму каждого аккорда определять его бас (сначала представив себе этот аккорд).

248. Давать на слух перегармонизации звука вне тональности. Определить, каким тоном в каждом аккорде является общий звук, вид аккорда, и по нему — бас:



249. То же — в тональности. В тональности тяготение (если ощущение это развито) может помочь в определении видов аккордов, а это, в свою очередь, позволит узнать бас:



250. То же — перегармонизуемый звук оставлять в разных голосах:



ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГОЛОСОВ ПО ГАРМОНИЧЕСКОМУ СОДЕРЖАНИЮ МУЗЫКИ

251. Петь романсы, песни с аккомпанементом, привыкая к одnogолосию с точки зрения гармонического содержания. Петь романсы со словами. Это требует большего сосредоточения и свободы ориентировки в соотношении звуков и ритма, чем при пении с названием нот. Петь с листа романсы с аккомпанементом в транспорте: один поет, другой играет. Играть диктант с «аккомпанементом». Это помогает правильно воспринимать ладовое значение каждого звука. Надо делать очень «прозрачную» гармонизацию, подыгрывая элементарные аккорды в наиболее ярких местах.

Рекомендуется также сочинение голосов к одному заданному с учетом их гармонического сочетания: мелодии к данному басу, баса — к мелодии, подголосков к мелодии.

5. Работа над достижением полноты, прочности и скорости слуховых представлений

Необходимо учить анализировать слышимое как при очень медленном проигрывании диктанта, так и при более быстром, и не отказываться от самого трудного способа: стенографирование при осознанном представлении всех особенностей данного материала.

Конечно, речь идет не о бездумной записи «нота за нотой», а именно об активной форме слуховой работы во время записи диктанта. Эту форму работы надо проводить очень настойчиво, сочетая ее с другими. Тогда работа будет напряженной во все время, отведенное для диктанта: слушание, анализ, запись одного отрывка и одновременное запоминание другого в процессе проигрывания диктанта, мысленное пропевание (при вспоминании), анализ и запись между проигрываниями. Такая работа над диктантом вырабатывает и скорость записи музыки.

Идеалом является способность представлять на слух все особенности произведения (все слышать) во время его прослушивания. Поэтому, на наш взгляд, нельзя считать единственно правильной формой записи диктанта по памяти, хотя и этот способ дает положительные результаты.

Для полноты представления следует дифференцированно подходить к диктуемому. Ученик делит нотный стан на нужное количество тактов. Затем записывает все, что происходит на сильных долях тактов, пристраивает к ним слева и справа мелодические обороты и так «лепит» «кирпичик за кирпичиком» диктант.

Правильно делают те, кто оставляет трудное место (или места) на самый конец работы; фиксируя все остальное, ученик часто подсознательно продолжает обдумывать трудный оборот, и иногда к концу записи диктанта может оказаться, что трудность ликвидировалась сама собой. Если же этого не произошло, то, записав весь диктант, ученик сможет в оставшееся время обдумать трудный ход, ни на что более не отвлекаясь.

Для выработки полноты представления ладогармонического содержания музыкального материала следует идти от простого к сложному, от короткого к более протяженному. Скорость записи вырабатывается теми же способами, но надо поставить перед учеником специальную задачу по ограничению времени на ответ.

РАЗДЕЛ III

РАСШИРЕНИЕ ОБЪЕМА СЛУХОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

1. Объем, полнота и точность запоминания, сохранения и представления музыкального материала

После того как учащийся приобрел навыки по восприятию и представлению тоники, тональности, усвоил фонизм интервалов, аккордов, стал ориентироваться в гармонических последовательностях созвучий, понимать и слышать отклонения и модуляции, можно начать работу над сложным развитием внутреннего представления — представлением протяженных музыкальных построений. В связи с этим встает вопрос и о развитии способности запоминания, а именно — объема запоминания.

Способы запоминания музыкального материала индивидуальны и субъективны. Одному легче запомнить материал на основе определения его формы и особенностей текста. Другой запоминает «ненаучно», по тактам (1,1+1, 2+1, 3+1 и т. д.), при этом прекрасно понимая особенности строения текста. Третий учит «глазами» — зрительно запоминает текст, не проигрывая и не пропевая его. Учитывая, что все трое профессионально понимают музыкальный текст, можно сохранить удобный каждому способ заучивания, лишь бы это привело к желаемому результату.

Остановимся на способе заучивания и представления больших построений на основе анализа его особенностей. Лучше всего использовать диктант, который обычно проводится регулярно в течение многих лет и служит активным упражнением для развития памяти.

К способам, облегчающим восприятие, запоминание, сохранение и представление больших построений, относится членение целого на части с запоминанием какой-нибудь особенности каждой части, а также отыскивание повторов (секвенций, сходных построений, метроритмических, фактурных повторов и т. д.). Хорошо давать на первых порах мелодически яркие построения, лучше всего брать образцы из музыкальной литературы. Легко запоминаемая музыка поможет ученику выработать навык аналитического подхода к тексту, исследовать особенности материала. Когда ученик убедится, что этот способ приносит свои плоды, облегчает запоминание и, в результате, улучшает запись диктанта, он будет пользоваться им всякий раз.

Работу эту с учащимися нужно проводить по-разному. Объяснить цели и приемы анализа, отметить, на что следует прежде всего обратить внимание, разобрать несколько диктантов вместе с учащимися. Следить, чтобы они проделывали эту работу самостоятельно, и проверять ход их мысли во время

записи. Например, сыграть диктант три раза, а потом спросить, в каком такте каденция, с какой функции начинается диктант, сколько отклонений, сколько среди них отклонений в мажор, минор. Следующий этап работы — предложить учащимся записать диктант, указав его особенности: разметить каденции, места отклонений, обозначить отклонения. Ставить оценки в зависимости от полноты описания. Результаты покажут индивидуальные способности слуха каждого ученика.

Для развития объема памяти и представлений очень полезна работа на досочинение и сочинение различных построений по заданным схемам.

252. Сыграть начало мелодии — ученик сочиняет продолжение или целиком мелодию по правилам структуры (подъем, спад, кульминации, скачок, заполнение и т. д.).

253. Сыграть двухголосное построение, ученик сочиняет продолжение, придерживаясь стиля данного отрывка.

254. Сыграть трехголосное построение, ученик сочиняет продолжение в духе данного отрывка.

255. Сочинять гармоническое трехголосие как последовательность функций по цифровке, добиваясь полноценности вертикали.

256. Начать четырехголосное построение. Ученик сочиняет продолжение в стиле данного отрывка.

Развитие способности запоминать и представлять протяженные построения идет бок о бок с задачей запоминать и представлять точно и полно весь материал. Для этого нужно научиться членить текст и мысленно представлять его особенности. Следует учить записывать диктант, начиная с наиболее ярких и понятных мест. Такой же способ пригоден и для последовательности аккордов.

257. Использовать для диктантов образцы из музыкальной литературы, которые не только ярче и лучше запоминаются, но где отступлений от нормы больше, чем в сочиненных учебных примерах.

258. В трудном многоголосии необходимо прибегать к анализу формы, членению; легче начинать запись диктанта с каденций — наиболее понятных участков (этот прием используется повсеместно). Надо уметь записывать трехголосие и по вертикали (одновременно три голоса) и по горизонтали, особенно в полифонических примерах. Не следует забывать о линейности в многоголосии. В трех- или четырехголосии яркую индивидуализированную мелодию, конечно, надо записывать отдельно от остальных голосов, а не рассматривать каждый ее звук как часть вертикали.

259. В многоголосных диктантах начинать запись с наиболее ярких по фонизму аккордов.

260. В начальной стадии работы над четырехголосием за-

писывать последовательность аккордов «строгого» склада, без сложного голосоведения.

261. В записываемой или определяемой на слух четырехголосной последовательности иногда можно начать разбор с самого простого аккорда или оборота, от него уже идти вправо и влево. В последовательности C-dur: $T-D-D_2-D-VII_3^4-$
 $T_6-D_3^4-T=VI-D_3^4-T-C-dur$ — наиболее простым является
 оборот — $T_6-D_3^4-T$ — в a-moll. С него и нужно определять остальные функции.

262. Полезно играть, слушать и записывать гармонические последовательности на один и тот же материал: энгармонизм малого мажорного септаккорда, например, или доминантные цепочки. Ученик запоминает логику и виды последовательности на выбранный материал, у него накапливается «багаж».

263. Давать специально диктанты с секвенциями. Определять шаг секвенции, степень точности звеньев, тональности звеньев. Учить, что секвенции фактически сокращают диктант по протяженности (так как секвенция — повтор какого-то отрезка).

264. Давать диктанты с большим числом отклонений. Ученик определяет тональный план и функциональное значение новых тональностей для первоначальной. При этом он должен объяснить, какие из них имеют основные функции, а какие — переменные. Это позволит ему построить в представлении музыкальное целое как пирамиду из кубиков. При записи таких диктантов подписывать обозначения функций и тональностей в отклонениях, хотя бы наиболее ярких и понятных, и от них как от ориентиров отталкиваться.

265. Давать диктанты, обращая внимание учеников на особенности фактурного изложения: например, на характерные ходы баса через V ступень (соответствующие последованию обертонов в ряду от основного звука):



2. Прочность и скорость запоминания и представления музыки

266. Написанный диктант после нескольких упражнений записать в другой тональности, то есть транспонировать по памяти.

267. Хорошо выученное наизусть закрепить транспонированием (например, номер из сборника для пения).

268. Написанный в начале урока диктант записать в конце урока или после перерыва — по памяти.

269. То же, но записать по памяти с середины или последние два-три такта.

270. То же проделать с выученным номером для пения.

271. То же — в транспорте.

Развить скорость запоминания и представления больших построений можно, на наш взгляд, двумя путями одновременно или выбрать один из них, исходя из индивидуальности учащегося: посредством усложнения материала с сохранением его объема или посредством увеличения объема материала с сохранением его трудности. При этом количество проигрываний в том и другом случае остается неизменным.

272. Тренировать учащегося записывать или определять на слух за одно и то же время упражнения с увеличением сложности их: например, писать 20 минут очень простые, но длинные диктанты; или запомнить и спеть по памяти очень простые, но протяженные (относительно возможностей учащегося) мелодии.

273. Усложнять музыкальный материал, но незначительно, сохраняя для выполнения упражнения (диктант или любая другая форма работы) прежние временные сроки.

274. Запомнить и представить (в любой форме работы: диктант, определение на слух аккордовых последовательностей, пение по памяти) за короткое время небольшой и простой отрывок (один такт).

275. За то же время — такие же легкие два такта.

276. За то же время — такие же легкие три такта.

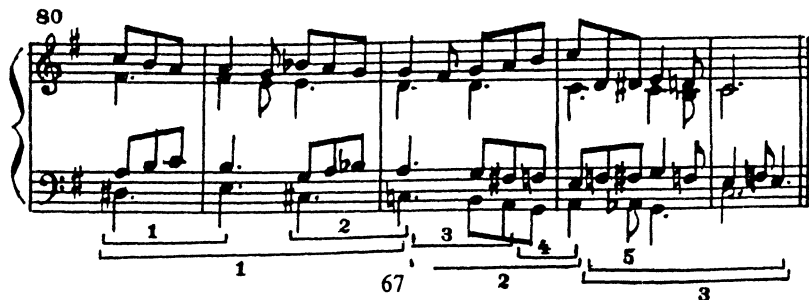
277. Постепенно (продолжительность работы выбирать индивидуально) доводить диктант до законченной протяженной формы (период), сохраняя прежнее время для его выполнения.

278. Все эти упражнения проделывать с несколько более трудным материалом.

279. То же — материал все более и более усложнять.

Эти упражнения позволят учащемуся в необходимых случаях преодолеть психологический барьер: помогут ему поверить в свои возможности, незаметно для него приведут к выполнению сложных заданий.

280. Для лучшего усвоения и более быстрого охвата последовательности созвучий, играемой на слух или используемой в качестве диктанта, научиться членить эту последовательность на отдельные гармонические обороты:



Часть третья

ИМПРОВИЗАЦИОННАЯ ГАРМОНИЗАЦИЯ ПО СЛУХУ

РАЗДЕЛ I.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ

Как научиться слышать аккорды по фонизму, по ступеням баса, с помощью метра, было сказано выше (упражнения 144-155, 186-211). Но важнейшим показателем качества гармонического слуха является умение гармонизовать мелодию на музыкальном инструменте. Понятно, что, чем скорее и полнее это делается, тем лучше слух.

Целью развития и совершенствования таких навыков является слуховой анализ гармонического потенциала мелодии, воспроизведение его и аранжировка с доведением скорости гармонизации мелодии на фортепиано (гитаре, аккордеоне, баяне и др.) – экспромтом.

Традиционная методика хорошо объясняет гармоническую структуру музыкального произведения, голосоведение, логику соединения аккордов, но, к сожалению, она плохо приспособлена для обучения гармонизации мелодий на инструменте.

Авторы надеются, что им удалось преодолеть этот недостаток. Найденное решение настолько просто и эффективно, что вполне доступно не только студентам училищ, но и учащимся музыкальных школ и школ искусств.

Суть методики может быть выражена формулой:

“Способ обучения импровизационной гармонизации, заключающийся в том, что, с целью развития слухо-моторных навыков гармонизации на музыкальном инструменте, сольфеджируя или напевая со словами в одной паре параллельных тональностей известные мелодии, сопровождают их аккордами в основном виде и одном, тесном, расположении, в фактуре аккомпанемента, по общим в мажоре и параллельном миноре обозначениям, причем последовательность освоения аккордов соответствует частоте их применения в музыке.”

Работа по этой методике в течение 30 лет проводилась на всех отделениях училища и на вокальном факультете института им. М. М. Ипполитова-Иванова, на фортепианном отделении училища им. Гнесиных, на дирижерско-хоровом отделении училища им. А. Шнитке, в ряде музыкальных школ и показала эффективность в решении задачи развития и совершенствования музыкального слуха и его свойств. Методика развивает прочные слухо-моторные навыки импровизационной гармонизации, повышает степень понимания функциональной логики музыкального произведения, расширяет музыкальный “багаж” учащихся, улучшает их слуховые показатели на уроках сольфеджио, гармонии, элементарной теории музыки (подробное обоснование теоретических принципов предлагаемой методики содержится в наших книгах и учебных программах (список на стр. 78).

1. “Слуховые” обозначения аккордов

Специально для гармонизации по слуху одинаково обозначаем общие ступени параллельных тональностей: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 1 – ступени мажора; 6, 7, 1, 2, 3, 4, 5, 6 – ступени параллельного минора.

Общим аккордам параллельных тональностей также присваиваем одинаковые обозначения. Они состоят из цифр и букв, например, 6м, 3с, 1б и т. д. Цифра – ступень параллельного звукоряда – бас аккорда, а буква – его вид – верхние звуки аккорда: “м” – минорное трезвучие, “б” – мажорное трезвучие, “с” – малый мажорный септаккорд и др. (6, 5; 8, 177).

Например, в романсе “На заре ты её не буди”, где из минора – отклонение в мажор, записываем аккорды так (для сравнения традиционные обозначения – в скобках):

⁸¹
На заре ты её не буди, на заре она сладко так спит;
6м (I) 2м (IV) 3с (V₇) 6м (I) 5с (V₇→III) 1б (III)

В песне “Раскинулось море широко”, где из мажора идет отклонение в параллельный минор, записываем так:

⁸²
Раскинулось море широко, и волны бушуют вдали.
1б (I) 5с (V₇) 1б (I) 3с (V₇→VI)
Товарищ, мы едем далеко, подальше от нашей земли.
6м (VI) 2м (II) 6м (VI) 3с (V₇→VI) 6м (VI) 5с (V₇)

Таким образом, одни и те же по составу звуков аккорды в обоих примерах записаны специальными слуховыми обозначениями одинаково, а традиционными – по-разному: 1б в мажоре – I, в миноре – III; 5с в мажоре – V₇, в миноре – V₇→III; 6м в мажоре – VI, в миноре – I; 2м в мажоре – II, в миноре – IV; 3с в мажоре – V₇→III, в миноре – V₇ (3; 6).

Практика показывает, что двойное, в мажоре и миноре, обозначение единого по составу звуков, а значит, и по фонизму созвучия и является тем препятствием, которое тормозит развитие навыков гармонизации мелодий по слуху. Единое же в системе параллельных тональностей обозначение общих аккордов способствует развитию этих навыков.

2. Запись мелодии цифрами-нотами

Предложена запись мелодии теми же степенями параллельного звукоряда: 1-2-3-4-5-6-7-1 – в мажоре, 6-7-1-2-3-4-5-6 – в миноре (2; 8).

Мелодия записывается мелкими цифрами, а не нотами, чтобы внимание учащегося было сосредоточено целиком на игре аккомпанемента.

Специальные слуховые обозначения общих в параллельных тональностях аккордов и нот предлагаются как временное средство, учебный “инструмент” для развития самостоятельного гармонического мышления, для увеличения скорости, прочности и объема запоминания гармонических средств. После овладения материалом, приобретения слухо-моторных навыков, автоматизма в игре аккордов, эти обозначения перестанут быть необходимыми, а навыки импровизационной гармонизации по слуху останутся.

3. Основные и неосновные аккорды

С учетом частоты применения в музыке и трудности освоения выделены две группы аккордов. **Основные аккорды:** трезвучия всех ступеней диатоники, двойные доминанты и субдоминанты, основные и побочные доминантсептаккорды, с помощью которых образуются отклонения и модуляции в тональности первой степени родства. **Неосновные аккорды:** все септаккорды диатоники, малые мажорные и минорные нонаккорды, альтерированные аккорды, трезвучия низких и высоких ступеней, отклонения (редко – модуляции) в неродственные тональности (2-6; 8).

4. Основные виды и обращения аккордов

Изменен по сравнению с традиционным и порядок изучения основных видов аккордов и их обращений. Так как основные виды функционально ярче своих обращений, то и работа сначала должна идти с основными видами. Гармонические обороты с ними лучше запоминаются, узнаются на слух, а при игре аккомпанемента ускоряется их предслышание. И только после освоения основных видов начинается работа с их обращениями, которые небольшими порциями включаются в аккомпанемент.

Обозначение обращения – две цифры и буква, например, квартсекстаккорды минорный и мажорный – 3бм и 51б: первая цифра – бас, вторая цифра с буквой – основной вид и верхние звуки аккорда, от которого это обращение образовано (3; 5; 6; 8).

5. Тесное расположение аккордов

Продолжительное время аккорды осваиваются только в одном из тесных расположений, при этом левая рука играет бас, правая – верхние звуки аккорда, как это и делается композиторами в произведениях песенно-вокального жанра. Расположения оптимизированы таким образом, что все аккорды соединяются между собой в правильном голосоведении. При этом одно расположение приводит к 10 % ошибок. Однако, у композиторов можно найти больше отступлений от строгих правил учебных курсов гармонии (см., например, “371 vierstimmige Choralgesänge” И. С. Баха).

6. Одна пара параллельных тональностей.

Продолжительное время весь гармонический материал осваивается в одной паре параллельных тональностей. Изучение всей аккордики в одной паре тональностей способствует увеличению скорости и прочности запоминания изучаемого материала. И только после осознания и запоминания ладо-функциональных связей аккордов в одной паре тональностей учащиеся переходят к освоению гармоний в других тональностях.

Мы выбрали для минор-до мажор, удобные для фортепиано: белые клавиши – диатоника, черные клавиши – хроматика.

7. Все тональности

После ля минора-до мажора предлагаем осваивать другие тональности в таком порядке: до минор-ми бемоль мажор, ре минор-фа мажор, ми минор-соль мажор, а потом постепенно, по возможностям учащихся, изучается аккордика и других тональностей. Чтобы овладеть аккордической новой пары тональностей, можно выучить несколько произведений, в которые входят все аккорды новой пары тональностей. Например, “Глядя на луч пурпурного заката”, “Я встретил вас”, “Вдоль по Питерской”, “Ах ты, душечка”, “Мое солнышко”, “Утушка луговая”, “Милая”.

Аккорды каждой тональности даны расположенными в середине клавиатуры, благодаря чему аккомпанемент звучит не слишком низко и не слишком высоко, как это бывает при простой транспозиции аккордов (6, 136; 8, 181). Неосновные аккорды в данной книге рассматриваются только в одной паре тональностей из-за трудности их освоения.

8. Типовые фактуры аккомпанемента

Гармонизация выполняется в типовых фактурах аккомпанемента, приближенных к авторским в произведениях песенно-вокального жанра: марша, вальса, романса, плясовой, протяжной песни (3, 313; 6, 11; 8, 9 и 11).

9. Гармонизация известных мелодий

Для гармонизации на всем протяжении курса предлагаются известные произведения: песни народные и авторские, в том числе: Бетховена, Брамса, Глинки, Дунаевского, Моцарта, Шуберта, Гумана и других композиторов; романсы, арии из опер и оперетт, мелодии джаза (2-8).

10. Достаточность гармонизации

Принцип достаточности гармонизации: мелодия гармонизируется необходимым и достаточным комплексом гармонических средств (3, 6). Внутренняя слуховая оценка достаточного минимума гармонизации мелодии позволяет научиться усложнению и упрощению гармонии, гармонической аранжировке музыкальных произведений. Для этого предлагается воспользоваться таблицей замен аккордов (6, 131; 8, 178).

С помощью аранжировочной таблицы к любой мелодии, в том числе и к народной песне, можно сделать джазовую гармонизацию.

11. Содержание учебного предмета. Порядок тем

Учебный курс состоит из 5 частей. Основная часть, наиболее емкая и протяженная, является базовой для развития слухо-моторных навыков импровизационной гармонизации.

Первая часть курса: Т, S, D, K4/6 минора и параллельного мажора; отклонение и модуляция в параллельную тональность; отклонение в субдоминанту минора-II мажора; отклонение в субдоминанту мажора-VI минора; септаккорд двойной доминанты минора; септаккорд

двойной доминанты мажора; отклонение и модуляция в доминанту мажора-VII натурального минора; двойная субдоминанта (IV→IV минора, II→IV параллельного мажора); минорная субдоминанта гармонического мажора; отклонение и модуляция в минорную доминанту натурального минора-III мажора; отклонение и модуляция в мажорную доминанту гармонического минора. **Вторая часть:** изучаются обращения основных аккордов на примере пройденных произведений, и основные виды аккордов кое-где заменяются их обращениями. **Третья часть:** неосновные аккорды. Некоторые из них – в обращениях. **Четвертая часть:** все тесные расположения аккордов и игра мелодии с аккордами. **Пятая часть** – транспозиция (6, 135; 8, 181). На протяжении изучения всего этого материала мелодия поется по нотам или по памяти со словами и аккомпанементом. И только **Шестая часть** курса посвящена игре мелодии с аккордами (6, 132; 8, 145).

РАЗДЕЛ II

ВИДЫ УПРАЖНЕНИЙ

1. Сольфеджирование с аккомпанементом

281. Сольфеджирование с аккомпанементом по слуховым обозначениям аккордов под нотным текстом. При этом аккорды играют в одном из типов фактуры аккомпанемента (3; 6). Например, “Колыбельная” И. Брамса:



282. Сольфеджирование с аккомпанементом по традиционным обозначениям аккордов под нотным текстом. Например, спеть ту же колыбельную и сыграть аккомпанемент по обозначениям: I-V₇-I-V₇→IV-IV-I-V₇-I-V₇→IV-IV-I-V₇-I.

2. Пение со словами и аккомпанементом

283. Петь знакомую мелодию со словами и аккомпанементом по памяти. Здесь учащийся не отвлекается на непростую задачу пения нот с листа, и все его внимание сосредотачивается на гармонизации. Мелодии должны быть знакомы учащемуся (каждому – свои, то есть всем – разные).

284. Вторые куплеты произведений поются с перегармонизацией в аккомпанементе (2-4; 7; 8).

3. Пение мелодии по цифрам-нотам

285. По цифровке спеть, например, мелодию “На заре ты её не буди” так: шесть-семь-раз-два-три-четыре-шесть-семь-пять и т. д. – диезы и бемоли не произносятся, как и обычно при сольфеджировании:

⁸⁴
На заре ты её не буди, на заре она сладко так спит;

Утро дышит у ней на груди, ярко пышет на ямках ланит.

Упражнение активизирует внутреннее слуховое представление мелодических ступеней параллельного звукоряда в дополнение к ступеням гармоническим в аккомпанементе, мелодических интервалов, совпадения ступеней звуков мелодии со ступенями звуков басов аккордов (4; 7; 8).

4. Гармоническая аранжировка

286. К каждому основному аккорду можно подобрать несколько созвучных ему не основных аккордов (2-8). Так, 2м в миноре (IV) можно заменить аккордами 2г (IV₇), и 4в (VI₇), и 176 (II), и 2у (VII_{3/4}). А 2с в мажоре (II₇^{3#}) можно заменить аккордами #4у (IV₇^{1#}), и 16с (II_{3/4}^{3#,1#,5b}), и #2у (II₇^{1# 3#}).

Например, “Санта Лючия” может быть гармонизована основными аккордами I-V₇-I-V₇→II-II-V₇-I-IV-K4/6-V₇-I:

⁸⁵
Лунным сиянием море блистает. Ветер попутный парус вздымает.
16 5с 16 6с 2м 5с 16

Лодка моя легка, вёсла большие... Санта Лючия! Санта Лючия!
46 516 5с 16

287. Или с заменой некоторых основных аккордов – I-V₇-V₉-I-VII₇→II-II-V₉-II₂^{1# 3#}-I-V₉→IV-IV₇-II_{3/6}^{1# 3#}-K4/6-V₇-V₉-VI_{5/6}= I⁶:

⁸⁶
Лунным сиянием море блистает. Ветер попутный парус вздымает.
16 5с 5ц 16 #1у 2г 5ц 1у 16

Лодка моя легка, вёсла большие... Санта Лючия! Санта Лючия!
1ц 4в #4у 516 5с 5ц 16г

Упражнение развивает навыки предслышания аккордов, гармонических оборотов, отклонений и модуляций. При этом разные учащиеся делают разные гармонизации одного и того же произведения, что активизирует гармонический слух и создает атмосферу большей заинтересованности и состязательности на уроке (4-8).

5. Игра гармонических оборотов и последовательностей аккордов

288. Например, задаются гармонические обороты типа: 6с-2м (отклонение в IV минора-II мажора), 1с-46 (отклонение в IV мажора-VI минора), 2с-56 (отклонение в V мажора-VII нат. минора), 46-516-5с-16 (полная каденция мажора), 2м-36м-3с-6м (полная каденция минора), 3с-46 – прерванный оборот и др (3; 4; 6-8).

289. Последовательности аккордов по слуховым обозначениям типа: 6м-2м-3с-6м-6с-2м-36м-3с-6м-1с-46-516-5с-16 – модуляция из минора в параллельный мажор.

300. Последовательности аккордов по традиционным обозначениям. Например, то же, что и в предыдущем упражнении: минор: I-IV-V₇-I-V₇→IV-IV-K4/6-V₇-I-V₇→VI-VI=IV-K4/6-V₇-I – модуляция в параллельный мажор (3).

6. Гармонический анализ

301. В аккомпанементе со слуховыми обозначениями определяются виды и функции аккордов, каденции и их виды, отклонения, модуляции, место кульминации, форма произведения.

302. То же – по традиционным обозначениям.

303. То же – по нотным изданиям песен, романсов и т. д.

ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКЕ

1. Один ученик играет и поет по нотам. 2. Один играет, другой поет по нотам. 3. Один играет, вся группа поет по нотам. 4. То же, но пение – по цифрам-нотам. 5. То же, но пение знакомых мелодий по памяти со словами. 6. Один играет, другой определяет на слух аккорды. 7. Разными учащимися делаются разные гармонизации и т. д.

Перечисленные упражнения развивают не только координацию мелодического и гармонического слуха, выравнивают интонацию. Фактура аккомпанемента помогает развитию ощущения соотношения гармонии и метра, чувства формы произведения: учащийся видит тематические повторы, повторы тактов, повторы аккордов, места каденций, кульминаций и т. д. Произведение исполняется и воспринимается целостно: гармония, мелодия, метро-ритм, форма, фактура, слова (2-8).

Часть четвертая

ПЕНИЕ С ЛИСТА НА ВОКАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

РЕКОМЕНДАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ

Необходимо “диагностировать” индивидуальные особенности музыкального слуха и памяти каждого учащегося, преобладание у него мелодического или гармонического слуха, степень чистоты интонации, скорость реакций. Выяснить качество ритмических навыков: восприятие и воспроизведение метрических долей в произведении; различение двух- и трехдольности; различение ритмических групп по акцентам, по рисунку; точность воспроизведения ритма мелодии. Узнать, каково качество внутренних слуховых представлений: наличие способности внутреннего пения, адекватность внутреннего пения реальному звучанию. Определить качество

музыкальной памяти: преобладание кратковременной или долговременной, или их сочетание; объём запоминаемого материала; скорость запоминания; степень соотношения слуховых, зрительных, моторных типов музыкальной памяти (1, 68-71; 15; 18).

РАЗДЕЛ I.

СПЕЦИАЛЬНОЕ СОЛЬФЕДЖИО ДЛЯ ВОКАЛИСТОВ

В процессе многолетних исследований и преподавания курсов сольфеджио и гармонии на вокальном факультете в музыкальном училище и институте им. М. М. Ипполитова-Иванова с 1973 года, сложилось понимание, что в основе курса должна стоять задача – развитие профессиональных навыков вокалистов и прежде всего, и главным образом, чтения (пения) с листа вокальных произведений любой сложности, в том числе и с аккомпанементом по слуху.

Мы предлагаем переориентировать существующий курс Сольфеджио на вокальных отделениях музыкальных училищ-колледжей и вузов, сделать его СПЕЦИАЛЬНЫМ КУРСОМ, т. е. предметом не теоретического, а специального цикла, куда относятся академическое (и народное) пение, ансамбль, хор, сценическая речь, итальянский язык и т. д.

РАЗДЕЛ II

ВИДЫ УПРАЖНЕНИЙ

1. Пение с листа одноголосия

304. Работа в до мажоре по интервалам на ступенях: пение повторов звуков; пение по секундам вверх и вниз; пение терций в секвенциях; пение терций в незнакомых мелодиях по ступеням гаммы; кварты в секвенциях; кварты с заполнением ступенями гаммы; квинты в секвенциях; квинты с заполнением ступенями гаммы; сексты в секвенциях; сексты с заполнением ступенями гаммы; септимы в секвенциях; септимы по гамме; октавы в секвенциях; октавы по гамме (6, 147; 26).

305. Сольфеджирование мелодий по нотам с аккомпанементом преподавателя: интервальные упражнения в вокализах Н. Ваккаи; пение незнакомых несложных мелодий в до мажоре по сборникам сольфеджио; пение знакомых сложных мелодий в до мажоре по сборникам; пение по нотам без названий нот; пение со словами знакомых произведений по сборникам песен, романсов; пение с иностранными словами знакомых произведений; пение незнакомых песен и романсов с сольфеджированием в до мажоре и ля миноре.

306. Пение одноголосия с аккомпанементом по слуху самого учащегося: знакомых мелодий со словами; то же с сольфеджированием по нотам в до мажоре; то же – по памяти со словами (2-8).

2. Пение с листа в ансамбле

307. Пение с листа одного из голосов в двухголосии: студенты поют верхний голос, нижний голос исполняется преподавателем (игра или пение); нижний голос у студентов, верхний – у преподавателя; то же, к двухголосию добавляется гармоническое сопровождение.

308. Пение с листа двухголосия: оба голоса поют студенты с аккомпанементом преподавателя; то же – без аккомпанемента.

309. Пение с листа одного из голосов трехголосия: студенты поют верхний голос, нижние голоса играет преподаватель; у студентов – нижний голос, у преподавателя – остальные; у студентов – средний, у преподавателя – остальные голоса.

310. Пение с листа трехголосия: с аккомпанементом преподавателя; то же – а capella.

311. Пение многоголосия, т. е. аккордов квартетом; последовательностей аккордов – так же; пение мелодии и аккомпанемента – пятиголосия – всей группой (3; 5; 6).

3. Развитие навыков транспозиции в пении с листа

312. Транспозиция на хроматический полутон: сольфеджирование с листа знакомых мелодий; то же – незнакомых мелодий без хроматизмов; то же – незнакомых мелодий с хроматизмами.

313. Транспозиция на любые интервалы с пением либо без названия нот, либо с названием нот оригинала: знакомой мелодии; незнакомой мелодии без хроматизмов; то же – с хроматизмами.

314. Пение со словами (в том числе на языке оригинала) в новой тональности с аккомпанементом преподавателя.

4. Работа над метро-ритмом в пении с листа

Необходимо подбирать в классе упражнения на:

315. Метрическую пульсацию: считать четвертями, половинками, восьмыми (постукивать рукой, ногой, иногда дирижировать); счёт по пульсации в аккомпанементе; акценты в простых размерах; акценты в сложных размерах; счёт про себя.

316. Различение ритмических рисунков: паузы на слабых долях; затакты: четверть, восьмая, шестнадцатая; четверть с точкой и восьмая в двухдольных размерах; четыре шестнадцатых; восьмая и две шестнадцатые; четверть с точкой и две шестнадцатых; триоли; шесть восьмых и три четверти восьмыми; шесть восьмых и две четверти триолями; синкопы внутритактовые и междутактовые; паузы на сильной и относительно сильной долях; пунктирный ритм; триоли, дуоли, квинтоли, квартоли, секстоли и др.; переменные размеры с одинаковой и разной величиной доли; мелизмы; неперечеркнутый форшлаг и др. (6, 148).

Повторим, что игра аккомпанемента по слуху развивает чувство координации гармонии и метра, метра и ритма в произведении: смену аккордов на сильных долях и ударных слогах, повторность аккордов, повторность тактов, “время” наступления каденции и т. д.

ТИПОВОЕ ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ

317. Вокалистам рекомендуется к а ж д ы й д е н ь пропевать 1-2 упражнения с интервалами на ступенях тональности (26).

318. К а ж д ы й д е н ь ч и т а т ь с л и с т а не менее одной страницы незнакомого нотного одноголосного текста. Сборники сольфеджио каждому учащемуся рекомендуются индивидуально – от простого к сложному.

319. Петь по нотам романсы со словами.

320. Каждый день рекомендуется петь с а к к о м п а н е м е н т о м по слуху.

321. Дополнительно задаются индивидуальны е упражнения на исправление ошибок, допущенных каждым учащимся на каждом уроке.

322. Каждый день желательно петь с а к к о м п а н е м е н т о м по п а м я т и 1-2 произведения из пройденных ранее.

Рекомендуем использовать сборники для развития навыков чтения с листа, переходя постепенно от простого к сложным: Вл. Соколов “Начальное сольфеджио” (№№ 1-212); Н. Ваккаи “Вокализы для меццосопрано” (№№ 1-7); Б. Калмыков и Г. Фридкин “Одноголосие”; С. Оськина, Д. Парнес “Гармония. Сольфеджио”; А. Рубец “Одноголосное сольфеджио” (№№ 55-148); Н. Ладухин “Одноголосное сольфеджио” (№№ 61-140); А. Островский, С. Соловьев, В. Шохин “Сольфеджио. Выпуск II” (№№ 365-500); Н. Качалина “Сольфеджио. Одноголосие”; Дж. Конконе “50 вокализов для среднего голоса. Opus 9”; вокализы Г. Зейдлера, Б. Лютгена, Г. Панофки и др. Сборники песен и романсов: В. А. Моцарт, М. Глинка, И. Брамс и др.

Перечисленные упражнения, их типы, количество и комбинации выполняются в зависимости от числа учащихся на уроке, способностей учащихся, их подготовленности к каждому конкретному уроку. Однако все типы упражнений должны быть непременно выполнены в течение учебного курса. При этом основная часть упражнений должна входить в классную и меньшая часть – в домашнюю работу. Также от способностей и подвинутости учащихся зависит объем работы и преподавателя, и учащегося. Несмотря на то, что занятия проходят в группе, продвижение вперед, степень развития слуховых навыков и их качество будут всегда и н д и в и д у а л ь н ы м и.*

* Подробно о порядке тем, видах упражнений, типовых уроках, типовых контрольных и экзаменах специального сольфеджио для вокалистов училища-колледжа и вуза см. в учебных Программах (13-15).

КНИГИ АВТОРОВ

1. Внутренний музыкальный слух. с. 1-71, М., Музыка, 1977;
2. Курс аккомпанемента на гитаре. с. 1-127, М., ЗНУИ, 1983;
3. Аккомпанемент на уроках гармонии. с. 1-317, М., Музыка, 1989, 2-е изд., М., АСТ, 2001;
4. На гитаре - по слуху. 1-8 изд., с. 1-232, М., 1992-2000, 9-е изд. М., АСТ, 2001;
5. Импровизационный аккомпанемент на фортепиано и гитаре (в т. ч. - на англ., нем. и франц. языках), с. 1- 213 нот, М., 1993;
6. Гармония. Сольфеджио. с.1-152 нот, М., 1997, 2-е изд., с. 1-152 нот, М., АСТ, 2001;
7. Баян. Самоучитель без нот. с. 1-200, М., 1998;
8. На фортепиано, синтезаторе - по слуху. 1-2 изд., с. 1-200, М., 1999, 2000, 3-е изд., с. 1-200, М., АСТ, 2001;
9. Нотный определитель аккордов для фортепиано, синтезатора, аккордеона, баяна. с. 1-32 нот, М., АСТ, 2001;
10. Notenanzeiger für Pianoforte, Elektrokeyboard und Akkordion. S. 1-32, М., Gotik, 2001;
11. Безнотный определитель аккордов для фортепиано, синтезатора, аккордеона, с. 1-40, М., АСТ, 2001;
12. Auf Gitarre nach der Gehör, с. 1-250, М., Gotika, 2001.

УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ

13. Практическая гармония. Программа для музыкальных школ и школ искусств. М., 1997;
14. Гармония. Программа для вокальных отделений музыкальных училищ-колледжей и вузов. М., 1998;
15. Специальное Сольфеджио. Программа для вокальных факультетов музыкальных училищ-колледжей и вузов. М, 1999

СТАТЬИ

16. О соотношении основных и переменных ладовых функций. В кн.: Вопросы теории музыки. Вып. 3. Под ред. Т.Ф.Мюллера. М., Музыка, 1975, – с.104-131;
17. Прививать практические навыки. – журн. "Советская Музыка", 1972, № 7. - с.72-73;
18. Основы преподавания аккомпанемента на вокальных отделениях училищ и вузов. В сб.: "Перспективы развития вокального образования", изд. ГМПИ им. Гнесиных. М., 1984, с. 22-24.

ЛИТЕРАТУРА

19. Алексеев Б. и Блюм Дм. Систематический курс музыкального диктанта. М., "Музыка, 1969";
20. Вудвортс Р. Экспериментальная психология. М., Издательство иностранной литературы, 1950;
21. Давыдова Е. В. и Запорожец С. Ф. Музыкальная грамота, вып. 1. М., Музгиз, 1962;
22. Максимов С. Е. Развитие гармонического слуха. М., Музгиз, 1960;
23. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. М., "Музыка", 1972;
24. Общая психология. Учебное пособие для пед. институтов, под ред. проф. А. В. Петровского. М., "Просвещение", 1970;
25. Серединская В. О развитии внутреннего слуха на уроках сольфеджио. М., Музгиз, 1962;
26. Соколов Вл. Начальное сольфеджио. М., Музгиз, 1948;
27. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.-Л., АПН РСФСР, 1947;
28. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М.-Л., АПН РСФСР, 1961;
29. Тюлин Ю. Н. Учение о гармонии. М.-Л., Музгиз, 1937;
30. Тюлин Ю. Н. Учение о гармонии. Изд. 3-е. М., "Музыка", 1966;
31. Юссон Р. Певческий голос. М., Музыка, 1974

По вопросам оптовой покупки книг
«Издательской группы АСТ» обращаться по адресу:
Звездный бульвар, дом 21, 7-й этаж
Тел. 215-43-38, 215-01-01, 215-55-13

Книги «Издательской группы АСТ» можно заказать по адресу:
107140, Москва, а/я 140, АСТ – «Книги по почте»

Учебное издание

Оськина Светлана Ефимовна — кандидат искусствоведения
Парнес Давид Григорьевич — кандидат технических наук

Музыкальный слух

Теория и методика развития и совершенствования

2-е изд., испр. и доп.

Художественный редактор *О.Н. Адашкина*

Общероссийский классификатор продукции
ОК-005-93, том 2: 953005 — литература учебная

Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 77.99.02.953.Д.001056.03.05 от 10.03.2005 г.

ООО «Издательство АСТ»
667000, Республика Тыва, г. Кызыл, ул. Кочетова, д. 93
Наши электронные адреса: WWW.AST.RU
E-mail: astpub@aha.ru

Отпечатано с готовых диапозитивов
в ОАО «Книжная фабрика № 1»,
144003, г. Электросталь, Московская область, ул. Тевосяна, д. 25