

КАК ОЖИВЛЯТЬ ЗВУКИ И ОТКРЫВАТЬ МУЗЫКУ

От автора и предисловие

*Коллегам-педагогам
музыкальной школы «Лад».*

*Светлой памяти
Ирины Писаревской.*

В. П. Середа

КАК ОЖИВЛЯТЬ ЗВУКИ И ОТКРЫВАТЬ МУЗЫКУ

СБОРНИК УПРАЖНЕНИЙ
ДЛЯ ОСВОЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛОГИКИ
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Часть I
ЛОГИКА КЛАССИЧЕСКОЙ ТОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

МОСКВА 2010

ОТ АВТОРА

Материал предлагаемого пособия является обобщением многолетнего опыта работы автора и некоторых его коллег со студентами разных специальностей колледжа им. Гнесиных, с юными и взрослыми учениками школы «Лад», учащимися московской ДМШ им. Блажевича, а также со слушателями курсов повышения квалификации и участниками педагогических семинаров, проводимых автором в колледже им. Гнесиных, в Московском городском и областном методических кабинетах, и в различных городах России и ближнего зарубежья.

Предлагаемая читателям работа представляет сборник упражнений по освоению принципов *музыкальной логики*, актуальных для понимания *классической тональной системы*, хотя большинство рассматриваемых здесь методических приемов помогает лучше воспринимать и понимать музыку разных стилей и эпох – как более старую, так и более новую.

Начиная с 2003 года издательский дом «Классика-21» выпустило последовательно три моих учебника – «Музыкальная грамота и сольфеджио» для 6 и 7 классов ДМШ и «Элементарная теория и сольфеджио» для студентов музыкальных училищ.¹ Все эти пособия были рассчитаны на *соединение теоретических представлений с практическими сольфеджийными навыками*. Каждый выпуск состоял из двух частей: первая (учебное пособие) предназначалась для учеников ДМШ или студентов училища, вторая (методическое пособие) для их педагогов. В первой содержались объяснение материала, а также вопросы и задания для учеников, во второй – ответы и решения.

Содержание названных учебников отражают опыт работы автора и его коллег с учениками школы «Лад», просуществовавшей в рамках колледжа им. Гнесиных 15 лет и по недомыслию закрытой дирекцией колледжа, но возродившейся в новых условиях на базе общеобразовательной школы. Упражнения, включенные в эти пособия, успешно выполнялись учениками старших классов «Лада», однако для учеников других ДМШ значительная часть заданий оказалась малодоступной из-за непривычной постановки вопросов и высокого уровня трудности. Излишняя сложность упражнений, предлагаемых в этих учебниках, оттолкнула тех педагогов, кто привык учить детей с помощью единственного приема: «ЗАПОМНИ!!». Затруднения вызвала и принятая здесь необходимость жесткой связи теоретических тем и сольфеджийных упражнений, в обычной

¹ В.П. Серeda. Музыкальная грамота, Сольфеджио. 6 класс. Учебное пособие для учащихся. М., «Классика-XXI», 2003.

В.П. Серeda. Музыкальная грамота, Сольфеджио. 6 класс. Методические рекомендации для педагогов. М., «Классика-XXI», 2003.

В.П. Серeda. Музыкальная грамота, Сольфеджио. 7 класс. Учебное пособие. М., «Классика-XXI», 2003.

В.П. Серeda. Музыкальная грамота, Сольфеджио. 7 класс. Методическое пособие. М., «Классика-XXI», 2003.

В.П. Серeda. Теория музыки, Сольфеджио. Учебное пособие для студентов музыкальных училищ. М., «Классика-XXI», 2005.

В.П. Серeda. Музыкальная грамота, Сольфеджио. Методическое пособие для преподавателей музыкальных училищ. М., «Классика-XXI», 2005.

практике ДМШ рассматриваемых независимо друг от друга. Кроме того, в этих пособиях было явно недостаточным число более простых заданий, дающих ученикам возможность постепенного движения от темы к теме.

Упражнения, составляющие предлагаемое пособие, созданы с учетом указанных недостатков и могут обогатить учебный процесс материалом, помогающим развитию музыкального мышления учащихся.

Целесообразно представить педагогу, ведущему курс, возможность самостоятельного выбора конкретных видов практических заданий, их трудность и порядок прохождения. Опыт работы в новом «Ладе» показал продуктивность найденной методики.

Предлагаемая разработка не является учебным пособием, предназначенным для использования в работе с учащимися или студентами, хотя включенные в него упражнения, в зависимости от сложности, могут быть использованы и на начальной стадии обучения, и в работе с уже достаточно искушенными учениками.

Основная аудитория, которой адресовано пособие – *педагогические теоретики*, работающие на разных этапах музыкального образования. Они могут использовать предлагаемые упражнения в качестве основного или вспомогательного материала, для начального освоения или более углубленной проработки отдельных тем. Конечно, для этого педагогам следует вначале самим проработать эти упражнения, чтобы снять возникающие вопросы.

Каждому виду заданий предшествуют методические указания и пояснения, помогающие ученикам и педагогам в выполнении упражнений. Для проверки результатов работы в последней главе приводятся расшифровки текста упражнений и варианты выполнения некоторых творческих заданий.

Теоретический и практический материал пособия не привязан к содержанию действующих программ по предметам музыкально-теоретического цикла для ДМШ или музыкальных училищ. Он косвенно отражает скорее их недостатки, так как построен по принципу заполнения «белых пятен» и «черных дыр», существующих в подготовке выпускников ДМШ, с которыми автору приходилось многократно встречаться в курсах сольфеджио, теории, гармонии и полифонии в училище. Поэтому здесь вводятся и разъясняются некоторые теоретические понятия и виды практических заданий, отсутствующие в действующих программах и пособиях, но настоятельно необходимые для понимания музыкальной логики. Это, прежде всего, касается *смысловых отношений*, лежащих в основе музыкальной ткани. Сюда относятся:

- различные способы *анализа мелодики*, ее *синтаксиса*, *масштабной структуры* и *интонационной логики*;

- принципы *отношения голосов* гармонической ткани;
- связь *функциональной системы* и *модальной основы* лада.

Содержащийся в тексте теоретический материал позволяет соединить принятую здесь терминологию в более согласованную и реально *работающую систему*, способную служить для реального освоения учениками основ *музыкальной логики*. Для большей наглядности в ряде случаев разъяснения даются на материале достаточно широкого круга примеров из музыкальной литературы.

Дидактический материал первой главы основан на «живом» музыкальном материале, заимствованном как из произведений классической музыки разных стилей, так и из многонационального фольклора. Лишь несколько заключительных примеров первой главы специально сочинены в качестве материалов для учебных заданий.

Упражнения третьей главы строятся на основе норм *музыкальной логики*, и рассчитаны на возможность, после выполнения заданий, проанализировать их *синтаксическую структуру*, установить *интонационную связь* соседних элементов, выявить *развитие и преобразование* исходного материала, определить *характер соотношения голосов*, составляющих музыкальную ткань.

ПРЕДИСЛОВИЕ

КЛАССИЧЕСКАЯ ТОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА В ЗЕРКАЛЕ ШКОЛЬНОЙ ТЕОРИИ

Сложившаяся в нашей стране система музыкально-теоретической подготовки учеников ДМШ и студентов средних специальных учебных заведений базируется на принципах *классической тональной системы*. Ценность достижений композиторов классической школы, давших миру образцы музыки, полные гармонии и красоты, динамизма и живого дыхания многократно доказана и подтверждена.

Однако это классическое наследие, отраженное в традиционных понятиях музыкально-теоретической подготовки музыкантов, выглядит совершенно иначе: здесь это *живое* искусство нередко превращается в систему жестких и, в своей сущности, *мертвых* правил, призванных формировать у учеников представление о якобы существующих и кем-то заранее сформулированных, вечных и неизменных принципах музыкальной организации.

Бесспорно, большинство школьных правил имеют своим истоком реальную творческую практику европейских композиторов-классиков. Однако наследие классического периода музыки неоднородно по своему содержанию. В его основе лежат принципы *непреходящей ценности*, унаследованные от предшествующих эпох, без освоения которых не может обойтись любой музыкант, где и когда бы он ни жил и работал. Эти универсальные принципы сохраняют свою актуальность в музыкальном языке многих столетий, вплоть до наших дней. Наряду с этим классическое наследие содержит элементы, которые являются лишь особенностью данной эпохи, страны или конкретного стиля, и представляют для следующих поколений только *исторический интерес*. Абсолютизируя характерные для классической музыки приемы, механически закрепляя их в формальных правилах, традиционная педагогика создает заметный *разрыв с практикой*, отражает наследие классической музыки в значительной мере искаженно: значение одних факторов преувеличено, других преуменьшено, третьи вообще выпадают из ее поля зрения.

Огромную роль в восприятии содержания музыки играет *понятийный аппарат теории*: как известно, любой из нас способен *видеть и слышать* в окружающем мире, прежде всего, то, что он о нем знает, для чего в его сознании *есть соответствующие понятия*. Термины, смысл и содержание которых понятны ученикам, позволяют ясно воспринимать обозначенные ими явления и свойства музыкального языка. Понятия, смысл которых

ученикам неясен, служат лишь препятствием для понимания существа явлений. Все, что не имеет адекватного отражения в понятиях, воспринимается как бы «не в фокусе», в виде «размытой картинки», или не воспринимается совсем. Поэтому структура и содержание теоретического знания чрезвычайно важны именно для юных музыкантов, входящих в мир музыки.

Конечно, любая система понятий не способна в полной мере отразить содержание музыки, она всегда будет лишь одним из возможных способов ее отражения. Теория тем более не способна заменить живое ощущение музыки, возникающее у слушателя и исполнителя в процессе ее восприятия и переживания – картина, возникающая у активных участников музицирования, и *радость* понимания, ее сопровождающая, не может быть заменена даже очень сложной и детальной теоретической схемой. Несмотря на это, теория всегда должна стремиться к более полному и адекватному отражению музыки в системе понятий.

Традиционные учебники рассматривают систему музыкального языка в отрыве от порождающего его *жизненного содержания*, в результате многие его приемы воспринимаются как результат искусственного, когда-то и кем-то придуманного набора правил. Конечно, специфика музыкального искусства стала бы понятнее на основе сравнения музыкального языка с языком поэзии, живописи, театра, художественной литературы, других искусств, а также с языком понятийным – для этого есть много оснований и фактов. Но в традиционной практике преподавания даже смысл понятий, общих с лингвистикой, не раскрывается и не уточняется.

Наиболее подробно, хотя и неполно, в традиционном теоретическом аппарате зафиксировано строение *звуковысотной системы музыки*:

- излагается строение определенного числа *семиступенных октавных звукорядов*, существующих в условиях *темперированного строя*;
- называются входящие в их состав часто употребительные интервалы и аккорды, характерные для языка классической музыки;
- описываются некоторые стандартизованные способы их связи (разрешения неустоев в устои и некоторое число гармонических оборотов);

Имеется здесь и определенный, хотя и неполный набор сведений о *временной структуре* музыкального языка:

- способах ритмического деления длительностей;
- видах *метра и размера*.

Значительно меньшее место уделяется всему тому, что составляет *смысловую основу* музыкального языка, и может в педагогическом процессе служить *базой развития музыкальности*:

- практически отсутствуют представления о факторах, формирующих осмысленную *мелодию* – неважно, тема ли это, или один из сопровождающих голосов. Представление о мелодических процессах сводится здесь к ритмически организованному набору ступеней лада или определенной последовательности мелодических интервалов;

- лишь отдельные учебники содержат «некоторые сведения из области музыкального синтаксиса», правда, не раскрывают ни средств образования цезур, ни выразительного смысла и формообразующей роли синтаксических структур;

- весьма скудно освещены и принципы строения гармонической ткани – они представлены здесь, прежде всего, не ансамблем мелодий, объединенных на интонационной основе, а всего лишь в виде последовательности аккордов, соединенных по условным правилам голосоведения. Более того, не только курс гармонии, но даже курс полифонии – и тот ориентирует внимание начинающего полифониста на вертикаль, на усвоение правил построения и разрешения гармонических интервалов и аккордов, а не на логику строения мелодических линий и их смысловую связь.

- сложная и многообразная система *функциональных отношений* звуковых элементов – звуков, созвучий, ступеней лада, голосов многоголосия – определяющая самую жизнь музыкальной ткани, заменяется мертвой «схемой ладовых тяготений», согласно которой каждая ступень гаммы имеет строго определенную связь с одним из звуков тонического трезвучия;

- в оценке взаимодействия звуковых элементов, сложившейся в традиционной музыкальной педагогике, учитываются только их *тональные функции*, но не богатые и разнообразные *модальные свойства*;

- система *гармонических функций* сведена к набору немногочисленных, но «правильных» гармонических схем;

- система *мелодических функций*, одухотворяющая в музыке любого стиля гармонические последовательности, практически не раскрывается и не осмысливается. Все мелодические процессы практически сводятся лишь к оценке интервалов, соединяющих соседние звуки мелодии.

Однако в процессе овладения музыкальным языком основную трудность для учеников составляют не отсутствие в существующих учебниках и пособиях каких-либо сведений или их неполнота – никакой учебник в принципе не может дать исчерпывающее представление о

структуре и содержании музыкального языка. Главное препятствие состоит в том, что музыкальный язык изучается в традиционной системе как *язык мертвый*, отживший, искусственный, опирающийся на систему застывших и жестких правил. Другая трудность: школьная терминология в большинстве своем лишь *перечисляет и называет* те или иные элементы языка, *не объясняя механизм их действия*, не раскрывает принципы, по которым *из мертвых звуков рождается живая музыка*.

Дополнительную трудность для учеников составляет отсутствие разъяснения исходного смысла понятий, составляющих теоретический аппарат школьной теории – их этимологии и конкретного значения применительно к музыке. «Функция – это аккорд». «Гармония – это последовательность аккордов». «Тоника стоит на первой ступени». «Доминанта стоит на пятой ступени»². «Диссонанс – плохое звучание» («звучит мерзко», по словам одного выпускника ДМШ). «Консонанс – звучит приятно», и т.п. Вот такой характер ответов нередко приходится получать от учеников, а иногда и от их педагогов.

Смысловая неполнота в школьном применении терминологии отражается и в неопределенности, «размытости» критериев, по которым в процессе обучения оценивается качество выполнения практических упражнений. Так, в практике сольфеджирования главным требованием стала *точность воспроизведения высоты звуков* и попадание *в нужный интервал*. В результате лишь немногие выпускники ДМШ в состоянии продемонстрировать *навыки осмысленного, связного и выразительного пения*. Мелодии и гармонические последовательности в их исполнении часто выглядят как *бессмысленный набор фрагментов* – примерно так же, как и в их теоретическом анализе.

Известный философ, ученый и священнослужитель **Павел Флоренский** посвящает природе языка многие страницы своей работы «Мысль и язык»³. Обобщая многовековое наследие философской и научной мысли, он приходит к убеждению о том, что в формировании языка лежат такие движения души, такие духовные акты, как *изумление, удивление, влечение к тайне жизни*. Автор работы приводит пространные выдержки из книги **Александра фон Гумбольдта** «О различии организмов человеческого языка», посвященной анализу природы языка. Мысли эти настолько важны, настолько убедительно изложены, что лучше их не пересказывать, а процитировать, тем более, что они в той же мере могут быть отнесены и к *языку музыкальному*:

«...материал языка нельзя представить себе один раз навсегда **готовую массу**». «Даже чужим языком нам всегда удастся овладеть не иначе, как посредством **усвоения тайны его образования**, мы овладеваем ею мало-помалу, только посредством упражнения, но все же потому, что в изучаемом языке есть или

² Между тем, ни тоника, ни доминанта, ни субдоминанта на этих ступенях не «стоят» – они *живут, работают*, организуют и осуществляют главное свойство музыки – *движение*.

³ Павел Флоренский. Имена. Глава «Мысль и язык». – Москва, «ЭКМО», 2008, с. 120-122.

генетическое сродство с собственным нашим языком, или хоть общечеловеческое сходство в основании.

Условия изучения мертвых языков почти те же. Правда, их материал для нас уже оконченное, замкнутое целое, в отдаленной глубине которого только при особенном счастье удастся исследователю делать открытия. Но и мертвые языки изучаются не иначе, как **посредством усвоения некогда жившего в них начала**: их изучение, хотя на минуту, но действительно **вызывает их к жизни**, потому, что язык нельзя изучать как высушенное растение.

Язык и жизнь – неразлучные понятия, и изучение языка всегда есть его возрождение». «... язык...всегда имеет только идеальное бытие, в умах и душах людей, и никогда не превращается в мертвое вещество, хотя бы нашел себе могилу в камне или металле; так как и сила мертвого языка, сколько она еще может быть ощущаема, по большей части, от собственной нашей силы оживлять его своим духом, то в языке точно так же, как в неугасимо теплящемся светильнике мышления, не может быть минуты истинного застоя. Непрерывное развитие под влиянием умственной силы каждого говорящего составляет его природу». «Язык, как в отдельном слове, так и в связной речи, есть акт, истинно творческое действие духа».⁴

Мысли великих мыслителей особенно важны при выборе путей практического освоения *музыкального языка* в учебной практике. Основной массив учебного репертуара исполнительских и теоретических дисциплин в начальных и средних музыкальных учебных заведениях составляют произведения классического и романтического стиля, язык которых опирается на нормы классической тональной системы. Практическое усвоение учениками этих норм осложняется неполнотой аналитических представлений о них, сложившихся в педагогической системе.

Классическую тональную систему невозможно сравнить с мертвыми языками – ее основные принципы живы и актуальны в музыке 19, 20 веков, и, можно надеяться, не утратят своей актуальности в следующих веках. Реальное постижение музыкального языка, фундаментом которого служит тональная система, на основе мертвых правил невозможно. Только при усвоении **живущего в нем начала** – его **логики** (той логики, которая изначально порождена *логикой жизни*) возможно воспитание музыкального мышления. И основной стимул для освоения логики – то самое **удивление, восхищение** тайной красоты музыки, о которых писал П.Флоренский. Творческие усилия юных музыкантов в процессе освоения музыкального языка должны приводить к его **возрождению** в формах, **индивидуальных для каждого человека**, отвечающих его представлениям о красоте и гармонии, иначе говоря, *к творчеству*.

⁴ Там же, с. 134-136.

Предлагаемая читателю работа основана на различных методических приемах, призванных способствовать формированию у учеников **удивления, стремления раскрыть тайну** музыкального текста, **оживить, возродить к жизни** мертвые звуки, осознать их органическое существование в формах музыкального языка. Многие из этих приемов прошли многократную проверку на практике и показали свою высокую эффективность.

Естественно, каждый педагог в своем арсенале может и должен искать свои собственные педагогические приемы и средства, способные вызвать в душе и сознании ученика соответствующий **творческий акт**.

Нередко в практике работы педагогов – и теоретиков и исполнителей – развитие *музыкальности* учеников основывается на демонстрации образцов исполнительской трактовки текста или вариантов гармонизации, правильных (музыкальных) *с точки зрения педагога*. Этот способ имеет как положительные, так и отрицательные последствия. Безусловно, он подчас оказывается намного эффективнее иных многочасовых теоретических объяснений – как известно, объяснить словами смысл и содержание музыки бывает весьма затруднительно, а иногда даже и невозможно, а такой показ всегда убеждает своей наглядностью. В то же время нет гарантии, что показанный педагогом прием не будет усвоен пассивно, без осмысления и возражения – только потому, что «педагог всегда прав». Счастливы те ученики, чье внутреннее ощущение музыки совпадает с представлениями педагога! К сожалению, на практике это не всегда так.

О ПРИРОДЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛОГИКИ (С ЧЕГО НАЧИНАЕТСЯ МУЗЫКА?)

Полноценное воспитание музыкального мышления предполагает достаточно ясное представление педагога и ученика о *музыкальной логике*. Понятие логики восходит к греческому корню *логос* – «слово», (слово – не в качестве отдельной части речи, а как синоним понятий *идея, разум, смысл, принцип*)⁵. *Музыкальная логика*, как и любая другая, есть *смысловая связь элементов*, которую следует отличать от любого их *случайного соседства*. Такое понимание предмета по своему содержанию противоположно представлениям о неких мертвых, вечных правилах, жестко фиксирующих порядок элементов музыкального языка.

Представление о музыкальной логике вытекает из понимания *природы музыкального языка*, исключительная ценность которого состоит в его способности передавать самую *суть жизни – процесс движения, развития, обновления, преобразования*.

⁵ «Вначале было Слово, и слово было Бог, и слово было Богом». - «Евангелие от Иоанна»

Структура музыкального языка сложилась в расчете на максимальную передачу свойств этого процесса, в ней нет ни одного элемента, который бы находился вне «потока жизни». Он включает и обновление, преобразование исходных тематических элементов, и смысловое взаимодействие *исходных* и соседних с ними *производных и контрастных* интонационных структур, и логическую, интонационную связь *одновременно звучащих голосов*. Его выразительность определяется живой структурой *музыкального времени*, опирается на «мускулатуру» *ладовых функций*. *Непрерывность и многогранность* в передаче потока жизни – источник богатства музыкального содержания и силы ее воздействия на слушателей, причина увлекательности и «заразительности» музыкального искусства.

Взаимоотношение факторов, формирующих жизнь музыкальной ткани, можно представить в виде следующей схемы:

- основу его составляет *мелодика*, интонационное содержание голосов в качестве главного носителя образности и индивидуального тематического смысла, опоры музыкальной логики. Богатство исходного рисунка, бесконечные возможности его преобразования при сохранении неповторимости и узнаваемости, обеспечивают мелодике ведущую роль в передаче музыкального смысла, в построении сюжета музыкального произведения, его драматургии;
- другая важнейшая основа музыкального языка – структура *музыкального времени* во всем богатстве его проявлений, включая разнообразие метрической и ритмической пульсации, дыхание синтаксической структуры;
- переплетение голосов образует *музыкальную ткань*, структура которой в разные исторические эпохи различается по количеству голосов, их гармоническим и тематическим функциям, приемам изложения. Однако ведущим в ней всегда остается мелодическое начало;
- все мелодические и гармонические связи возникают и протекают в условиях определенной *модальной основы* (звукоряда или группы звукорядов), структура которой организует «пространственное» распределение звуков, составляющих музыкальную ткань, и определяет особенности ее интонационного материала;
- в каждой культуре в разные эпохи формируются и развиваются принципы логических связей звуковых элементов – *ладовые структуры*, отличающиеся как по строению модальной основы, так и по способу функциональной организации;

▪ одним из результатов взаимоотношения всех этих процессов становится *гармония*, проявляющаяся в координации голосов музыкальной ткани с помощью *вертикальных структур*. Каждая из вертикальных структур – интервал, аккорд, кластер – обретает конкретный выразительный смысл только в конкретном метроритмическом контексте и опирается на интонационное содержание *мелодических голосов*, из которых складывается *музыкальная ткань*;

▪ итог усилий композитора оформляется в виде различных *композиционных структур* на основе складывающихся в каждую эпоху *принципов формы*.

Предложенная схема позволяет осмыслить и проанализировать материал различных исторически сложившихся европейских стилей. Ее можно увидеть и в архаическом фольклоре, и в старинной модальности, и в классической тональной системе, и в романтической, и постромантической музыке, и в произведениях 20 и 21 веков.

Конечно, в каждом из указанных стилей роль и содержание отдельных компонентов может сильно варьироваться. Так, в формообразовании и музыкальной драматургии произведений, созданных на основе классической тональной системы, значительная роль, наряду с мелодикой, принадлежит гармонии во всех ее проявлениях, включая систему тональных функций, фонизм, и сонантность, модальную основу.

В практике преподавания музыкально-теоретических предметов – в действующих программах и популярных учебниках – эта схема в значительной мере упрощена, а иногда и «перекошена». Так, в оценке содержания музыкальной ткани в действующих учебниках наблюдается явный крен в сторону *структуры аккордов*, возникающих на ступенях ограниченного числа октавных звукорядов.

Согласно сложившейся практике сольфеджио в ДМШ тональность, определяемая «по ключевым знакам и последней ноте», позволяет автоматически делать вывод об «устойчивости» и «неустойчивости» гармонических элементов. В результате в сознании учеников складывается ошибочное представление об «устойчивости» и «неустойчивости» как о *природных свойствах элементов лада*, определяющихся их положением на ступенях звукоряда, и укладываемых в раз и навсегда заданную схему.

В то же время сведены к минимуму знания об основном носителе смысла в музыке – *мелодике*. В традиционной школьной теории отсутствует, и по этой причине не может включаться в систему логических оценок, представление о *синтаксическом строении* мелодии и *интонационном взаимодействии* синтаксических единиц, составляющих мелодическую линию (хотя в музыкальной науке накоплено достаточно знаний об этих

процессах). В результате ученикам остаются практически неизвестными законы рождения, развития и взаимодействия мелодико-интонационных структур, лежащих в основе *жанровой природы, образного строя* мелодики и её порождении – *музыкальной драматургии*.

Столь же размытые критерии существуют и в оценке *временной структуры* музыки. В практике сольфеджио наиболее распространен способ определения размера «по руке». Ни в одном из школьных учебников нет ясных критериев *распознания размера*, а также определения «цены» *метрической доли*, столь актуальных, например, при записи музыкального диктанта – а эти критерии напрямую связаны с пониманием структуры мелодии, ее интонационного содержания и гармонической основы.

И уж совсем незнакомы ученикам законы, по которым строится *взаимоотношение голосов в музыкальной ткани*, хотя на ее практическое освоение в классе по специальности тратится немало усилий.

Серьезный недостаток сложившейся системы теоретической подготовки музыкантов проявляется в несоординированности знаний, которыми располагают разные учебные дисциплины: ученики что-то узнают на сольфеджио, что-то в курсе гармонии, что-то в курсе анализа, что-то на уроках музлитературы, но приведение этих знаний в систему – только их личная проблема.

Весьма сложно подчас бывает освоить законы музыкальной логики на основании дидактических материалов, предлагаемых, например, в качестве музыкальных диктантов или гармонических задач. Среди них, наряду с образцами, основанными на живом материале и не вызывающими сомнения, достаточно часто встречаются примеры, назвать которые мелодиями «язык не поворачивается», где музыкальный материал соседних тактов или фраз никак интонационно не связан: первая фраза «не знает», что будет во второй, вторая «забыла» материал первой и не предполагает того, что будет в третьей. Да и само деление на фразы часто имеет весьма условный характер. По-видимому, главная цель авторов таких материалов – употребить положенные в данной теме комбинации ступеней или интервалов, а об их логическом сопряжении заботиться не обязательно.

Таким способом для учеников закрывается путь к освоению действительных факторов, порождающих смысловую, логическую связь звуковых элементов, определяющих все богатство содержания музыкальных текстов.

ЧТО ДЕЛАТЬ (И ЧЕГО НЕ ДЕЛАТЬ), ЧТОБЫ ЗВУКИ ОЖИВАЛИ

Конечно, любой ученик, в силу отпущенных ему природой (и Богом) способностей, разучивая и исполняя музыкальные произведения, может почувствовать логическую связь звуковых элементов, хотя и не всегда способен объяснить их природу. Но далеко не каждый, даже очень способный, ученик в состоянии оживить *мертвые схемы*, время от времени предлагаемые ему на теоретических занятиях. Для этого необходимы

навыки, позволяющие видеть возможное несовершенство предлагаемого материала, пытаться преодолевать его условность, насыщая живым содержанием, и, в конечном итоге, развивать свою музыкальность.

Хочу всячески подчеркнуть два основных тезиса:

- освоение музыкального языка или его элементов требует от ученика проявления духовного усилия, – *заинтересованности, удивления, радости, восхищения*, и, в конечном итоге, формирования *волевого импульса*, который, конечно, предшествует усвоению любых формальных правил. Даже абсолютно бесспорные истины невозможно ввести в сознание ученика насильно – нельзя до конца понять то, чего не полюбил. Формирование такого духовного усилия в сознании учеников – едва ли не самая важная и трудная задача для педагога;

- смысл любого элемента музыкального языка раскрывается только в движении, в связях и соподчинениях. Это в равной степени касается любых элементов музыкального языка: ступеней лада, ладовых звукорядов, интервалов, созвучий, гармонических оборотов, мелодических интонаций, ритмических фигур, голосов музыкальной ткани. Только в контексте, в реальных сопряжениях выясняются «устойчивость» или «неустойчивость» звука, интервала или аккорда, положение звука среди тонов аккорда, роль мелодической интонации в теме, функция голоса в фактуре. Любые изолированные элементы музыкального языка, звучащие вне контекста, мертвы.⁶ Создание такого контекста в любом упражнении и выявление его учениками – одна из постоянных забот педагога, рассчитывающего воспитать полноценное музыкальное мышление.

По моим наблюдениям, неудачи и провалы в педагогической работе (в том числе и те, что и я пережил в своей практике) бывают связаны с игнорированием либо одного, либо обоих из указанных принципов.

В последние годы сравнительно редко можно встретить ученика, легко, свободно и осмысленно распеваящего мелодии, если они выходят за пределы заданий по сольфеджио.

Даже среди студентов-второкурсников училища приходилось встречать людей, неспособных спеть по памяти мелодию принесенной на урок и уже гармонизованной ими самими гармонической задачи. При этом довольно многие из них правильно чувствуют и верно воспроизводят синтаксическое членение знакомой мелодии, пока не попросишь их

⁶ Впрочем, даже отдельный звук может оказаться «живым», наполненным ожиданием продолжения, если исполнитель придает ему эту жизнь, наполняя его вибрацией, ожиданием других звуков, устремлением к ним. Именно такой смысл обычно вкладывают в выражение «у этого скрипача (виолончелиста, пианиста) *хороший тон*» – значит, он способен оживить даже отдельный звук.

объяснить, почему эти построения следует разделить цезурой, а эти – объединить в едином построении.

Начиная изложение курса элементарной теории в училище, я просил первокурсников-теоретиков колледжа им. Гнесиных выписать из уже разученных произведений своего репертуара несколько тем, законченных и контрастных по своему содержанию. Если в первые годы моей работы эта просьба не всегда приводила к успеху, то в последние годы лишь редкие ученики понимали с первого раза смысл такого задания. Вместо этого на урок приносились либо лишь вступление к теме, либо одно ее предложение, либо начало и середина двухчастной формы вместе, а то и трехчастная форма целиком. Конечно, дело не в недостатке одаренности учеников, а в отсутствии, с одной стороны, необходимого аналитического навыка, а с другой – *духовного импульса, увлеченности музыкой*, сосредоточенность лишь на «спортивной» задаче преодоления технических трудностей. В результате непонимание учеником структуры мелодии затрудняет осмысленное запоминание текста, поскольку лишает восприятие его *логической основы*. Вот поэтому у достаточного числа учеников новые пьесы «еще не выучены», а старые – «уже забыты».

В этом нельзя не видеть «заслугу» некоторых педагогов, стремящихся заменить, вытеснить пусть еще несовершенное, неразвитое музыкальное сознание ученика «правильными» воззрениями, соответствующими взглядам учителя или механически усвоенными из текстов книг и учебников. Не всякий педагог способен *учиться у своих учеников*, уважать и поддерживать начатки их индивидуальности. Желание направить детей на путь истины может невольно обернуться излишним «нажимом» на ученика, стремлением быстрее привести его к желаемому результату, который, кажется, так ясно виден учителю. В результате в действиях педагога возникает торопливость, стремление обойтись без излишних объяснений и ненужных подробностей, а подчас выражается и в прямом «натаскивании», а то и в бессмысленной зубрежке. Весьма распространенный и, казалось бы, простой и надежный педагогический прием педагога-теоретика, как в ДМШ, так и в музыкальном училище – «ЗАПОМНИ!». Другой его вариант: «ЭТОГО ОБЪЯНИТЬ НЕЛЬЗЯ, ЭТО НУЖНО ПРОСТО ЗАПОМНИТЬ».

Процесс этот неизбежно становится *двусторонним*. По моим многолетним наблюдениям, ученики год от года становятся все более квалифицированными «педагоговедами». Новые поколения учеников не столько интересуются существом вопроса, сколько изучают вкусы и предпочтения преподавателя и его учебный репертуар (например, его излюбленные приемы гармонизации или привычный набор аккордов в упражнениях для слухового анализа) для того, чтобы *угадать* правильный ответ и тем облегчить свою жизнь, избегая ненужного интеллектуального напряжения.

Важно, чтобы «вкусовой» критерий, основанный на личных предпочтениях того или иного преподавателя, не оказался единственной основой обучения. Только радость от возникшего понимания *логики*, лежащей в основе развертывания музыкального материала, способна по-настоящему увлечь ученика на путь профессионального освоения музыкального языка.

Здесь не место подробному анализу причин такого положения, однако, следует коснуться тех из них, которые лежат «на виду»:

- материал существующих учебников и пособий, принципы которых сформировались в первой половине прошлого века, обеспечивал хороший уровень подготовки учеников, приходящих в музыкальные школы и училища в то время. Но эти учебники изначально рассчитаны на более зрелое музыкальное сознание, и в настоящее время уже не соответствуют уровню подготовки детей, приходящих в музыкальные школы. В те далекие годы мышление новичков, начинавших занятия музыкой, основывалось на

значительно большем запасе музыкальных впечатлений, и было более активным. Многие из них самостоятельно осваивали элементы музыкального языка, прежде всего, путем подбора мелодии и гармонии, поэтому в общении они были более заинтересованы и легче поддавались обучению;

- в последние годы, благодаря техническому прогрессу, у детей и взрослых возникла возможность услышать запись любой музыки в хорошем исполнении. Это, безусловно, сказалось положительно на акустическом качестве воспроизведения музыки, но не на восприятии ее смысла. Что могут слышать в прекрасном звучании юные и взрослые слушатели, не понимающие основу музыкального языка – его логику? Чаще всего они обращают внимание на прекрасный тембр, интересную аранжировку, но не на интонационное и ладогармоническое содержание звучащего текста. И любые звуковоспроизводящие устройства, современные синтезаторы и компьютеры не смогут сделать этого за слушателя;

- определенная часть педагогов, ведущих теоретические дисциплины, не всегда в состоянии помочь развитию детей в силу *недостатка личного творческого опыта*, а это, в свою очередь – результат недооценки роли занятий композицией студентами теоретических отделов средних и высших учебных заведений. Зачастую это порождает у педагогов недоверие к способности учеников осваивать музыкальный язык;

Излагая свои методические приемы коллегам из провинциальных учебных заведений, я неоднократно встречал в разных городах и селениях примерно одну и ту же реакцию: «то, о чем Вы говорите, можно делать лишь с вашими, способными учениками, а наши...» (как будто в Москве давали прописку только людям с хорошим слухом!);

- отсутствуют полноценные учебные пособия, направленные на формирование творческого отношения учеников к содержанию музыкального текста. Педагогам, ставящим целью обучения развитие творческого мышления учеников, приходится работать «голыми руками», так как существующие пособия на это не рассчитаны;

- в результате господствует установка на тренировку памяти – не музыкальной, но направленной на запоминание условных правил, в ущерб развитию воображения и фантазии, способности воспринять музыкальный материал в реальных условиях звуковой и временной системы, оценивать его выразительные особенности и представлять варианты его развития.

СОДЕРЖАНИЕ ПОСОБИЯ

Предлагаемое пособие построено с учетом высказанных выше соображений. Главный акцент сделан здесь на *мелодику* – основной носитель

смысловых отношений в музыкальном языке и ее логическую связь с остальными элементами музыкального языка.

Глава первая – «**Расшифровка и анализ мелодии**» – содержит упражнения, разбитые по трудности на несколько уровней. Материал начального уровня может использоваться уже на ранних стадиях обучения – в младших классах ДМШ, примеры из последнего – в старших классах ДМШ и на разных курсах средних специальных учебных заведений.

Все упражнения, включенные в этот раздел, построены на *расшифровке* и последующем *анализе* мелодии – определении ее *тональности* или особенностей *лада*, *размера*, выявлении *цезур*, определении *синтаксиса*, что позволяет выявить в мелодиях исходный материал, проследить приемы его развития и обновления, выстроить *сюжет* мелодии, оценить ее *жанровую природу* и *образный строй*. Все это может послужить основой для различных творческих заданий и закладывает основу *творческого мышления*, позволяя логически связать представления о мелодическом рисунке с метром, ритмом и гармонией.

Глава вторая – «**Основы лада**» – посвящена теоретическому осмыслению условий, в которых возникают и реализуются *тональные функции* звуков и созвучий. Здесь уточняется смысл и объясняется природа многих широко распространенных понятий – таких как *тяготение* и *разрешение*.

Во второй части этого раздела излагается теория, позволяющая оценить *модальные позиции* звуков и созвучий в условиях различных звукорядов, и рассматривается их взаимосвязь с *функциональной системой* лада.

Сведения эти достаточно новы для читателя, так как отсутствуют в действующих программах и традиционных учебниках. Здесь же излагаются способы построения практических упражнений, позволяющих начать практическое освоение этих теоретических положений.

Глава третья – «**Освоение гармонии и голосоведения**» – позволяет продолжить и закрепить материал первой и второй глав, понять способы реального функционирования интервалов и аккордов, образующих ладовую структуру. Основная форма заданий здесь – упражнения на *расшифровку интервальных и аккордовых цепочек*, расположенные также в нескольких уровнях. Их цель – освоение *норм голосоведения*, позволяющих увидеть в каждой *гармонической* последовательности образующие ее *мелодические голоса* и добиться их рельефного звучания. Различная в каждом уровне

трудность заданий позволяет использовать их, на усмотрение педагога, на разных этапах обучения.

Многолетняя практика показала чрезвычайную пользу этой формы работы, о чем свидетельствует ее, без преувеличения, огромная популярность. Брошюру с подобными упражнениями,⁷ изданную российским методкабинетом в 1981 году тиражом всего лишь 1200 экз., автору приходилось встречать по всей России и ближнему зарубежью, где она разошлась в виде бесчисленных ксерокопий, и что, несомненно, показывает методическую ценность ее материала. По-видимому, главное достоинство представленных там упражнений представляет содержание последовательностей, где гармонические средства находятся в *естественных условиях*, а сама последовательность рассчитана на то, чтобы служить *моделью* определенных музыкальных ситуаций.

Продолжая разработку этой полезной формы работы, автор включил сюда *новые аналитические установки*, необходимые для более глубокой проработки материала с учетом более точных критериев его логики.

Упражнения этого раздела в большинстве соответствуют условиям, принятым в практике ведения теоретических дисциплин в ДМШ и младших курсов музыкального училища: здесь используется преимущественно *тесное расположение* аккордов. Новое в системе упражнений – введение цепочек, содержащих *чередование интервалов и аккордов*, более широкое применение *проходящих и вспомогательных созвучий*, обозначенных звездочками, а также введение обозначения *мелодических положений* аккордов, позволяющее время от времени переходить к *смешанному расположению*. Все это требует от ученика при расшифровке более точно учитывать и проследивать линии голосов, то сходящихся в унисон, то расходящихся в интервал или аккорд. Таким образом, делается следующий шаг к практическому освоению одной из основ курса гармонии – *норм голосоведения*, лежащих в основе *гармонической ткани*.

Кроме записи нотами зашифрованных интервалов и аккордов необходимо в каждой последовательности определить *синтаксис*, выявить *тематические элементы* и их взаимосвязь, оценить и выстроить *интонационную связь* голосов, их *тематические функции*, а также определить *тональную и модальную основу*, появление новых тональностей в виде *отклонений* или *переходов*, отметить *неаккордовые звуки*.

Проработка упражнений позволит ученикам осознать смысловое наполнения голосов музыкальной ткани, научиться выделять среди голосов *ведущий и имитирующий* голоса, видеть *удвоение* их рисунка и

⁷ «Упражнения на фортепиано в курсе элементарной теории музыки». Составители – преподаватели государственного музыкального училища им. Гнесиных В.П. Середя, Т.Л. Адеркас, Л.С. Синяева. Центральный научно-методический кабинет по учебным заведениям культуры и искусства. – Москва, 1981.

противодвижение к нему, а также *контрапункт*. Эти понятия получили соответствующее отражение в теоретическом материале настоящего пособия.

Глава четвертая – «**О творческих заданиях**» – излагает некоторые принципы построения творческих заданий для учащихся, основой которых служат расшифрованные мелодии первого раздела. Успешное освоение основ анализа мелодики позволяет ставить перед учениками более сложные творческие задачи – такие как *сочинение второго голоса*, связанного с расшифрованной мелодией интонационно и гармонически, *подбор аккомпанемента*, *сочинение поэтического текста*, соответствующего образному строю и жанровой природе мелодии.

На более поздней стадии выполненные учениками и студентами работы часто оказываются «*версиями*» сочинений, созданных композиторами. Особенный интерес имеет сравнение ученических версий с оригинальными текстами.

Глава пятая – «**Тематический сценарий музыкального произведения**» – является продолжением предыдущей главы о творческих заданиях. Оценка *интонационной драматургии*, заложенной в каждой мелодии, позволяет строить ее *тематический сценарий*. Здесь же излагаются и основные правила этой достаточно новой формы работы.

Глава шестая – «**Расшифровки**» – раскрывает инкогнито авторов и названий произведений и приводит правильные варианты записи мелодий.

Заключение посвящено изложению принципов интегральной методики и ее основных целей – воспитанию музыкального мышления и формированию творческой личности ученика.

Приложение содержит образцы таблиц, позволяющих ученику более полно освоить и осмыслить гармоническое содержание различных звукорядов мажора и минора.