

Тараева Галина Рубеновна
доктор искусствоведения, профессор кафедры теории музыки,
заведующая Лабораторией инновационной музыкальной педагогики ФГБОУ ВО «Рос-
товская государственная консерватория
им. С. В. Рахманинова»
Taraeva G.R.
Ph.D., Professor,
Head of the Innovative Music Pedagogy Laboratory at the Rostov State Conservatory S.V.
Rachmaninova
E-mail: taragr@mail.ru

СОЛЬФЕДЖИО И РАЗВИТИЕ СЛУХА – ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНО-РЕЧЕВЫХ ЕДИНИЦ

SOLFEGGIO AND HEARING DEVELOPMENT AS THE PROBLEM OF MUSICAL AND SPEECH units

Аннотация: В статье анализируется традиционный и современный подходы к развитию музыкального слуха и мышления на уроках сольфеджио. Обосновывается необходимость освоения инновационных способов развития музыкальных способностей. Содержатся рекомендации по развитию технологии обучения, делающей образовательный процесс развития слуховых навыков, необходимых для музицирования – пения и игры – интересным и интерактивным.

Annotation: the article analyzes traditional and modern approaches to the development of musical ear and thinking in solfeggio class. The need for grasping innovative developing musical abilities way is grounded. There are recommendations for the teaching technology development, making the educational process of necessary for playing music auditory skills development - singing and playing - interesting and interactive.

Ключевые слова: музыкальный слух, музыкальные структуры, музыкально-теоретическое образование, сольфеджио, теория музыкальной семантики, музыкальное мышление, традиционная педагогика.

Key words: musical ear, musical structures, music theory education, solfeggio, theory of musical semantics, musical thinking, traditional pedagogy.

Статья о сольфеджио подразумевает освещение педагогических методик, практические подходы, но не менее естественно обозначить и научно-теоретический объект: слух и современные теоретические основания практики его развития. Сольфеджио в последнее время явно переживает кризис: «приговор» уже более десяти лет назад вынесла Л. М. Масленкова: превращение дисциплины в «озвученную теорию музыки» [1].

Действительно, содержание предмета определяют реалии, описанные теорией музыки, преимущественно архаичной. Это так называемые *элементы* музыки – лады, интервалы, аккорды, ритмические длительности, размеры. Во всех звеньях обучения, вплоть до вуза (где сольфеджио есть на ряде факультетов), они преобладают как данности, определяющие некое музыкальное знание и слуховое восприятие. Проверочные формы связаны с их слуховой атрибуцией – сопоставлением названия звучанию. И, к сожалению, большинство педагогов, особенно на начальном этапе воспитания слуховых навыков, не отдает отчета в том, что эти объекты осознаны теорией на стадии примитивных представлений о музыкальных структурах.

Определение элементов, вычленение которых должно служить основой теории и базой слуховых представлений о музыке – одно из актуальнейших направлений отечественной науки. Его составляют различные теоретические концепции, рассматривающие музыку как *текст*. Это теория интонации Б. Асафьева, теории выразительных средств и музыкального языка Л. Мазеля, В. Цуккермана, В. Медушевского, теория музыкального знака А. Арановского, В. Холоповой, Л. Шаймухаметовой, психология восприятия музыкального смысла Е. Назайкинского. Центральной методологической проблемой изучения текста является выделение музыкально-языковых деталей, музыкально-речевых единиц – носителей музыкального значения.

Теория музыкальной семантики развивалась сложно и неоднозначно в отечественной науке. И ее состояние сегодня объясняет кризисные моменты и в теории слуха, и, соответственно, в практике сольфеджио. Именно осозна-

ние важнейшей роли слуха для новых теорий музыкознания послужило принципиальным методологическим ориентиром в научной деятельности Б. Асафьева и Б. Яворского. Интонационно-речевой прообраз музыкальных средств и феномен мышления интонационными смыслами, звуковой семантикой Б. Асафьева, равно как и неоформленные в капитальные труды идеи Б. Яворского, заложили основание во все значительные отечественные музыкально-языковые концепции второй половины столетия. Писали оба музыканта и специально о слухе: Асафьев о слухе Глинки, о хоровом пении в школе; различные мысли на эту тему Яворского освещены в статье Л. Масленковой [2; 3].

Это вообще знаковое явление в науке XX века: интерес к изучению, описанию феномена музыкального слуха. С одной стороны, он был продиктован дидактическими задачами в трудах начала и первой половины столетия – С. Майкапара, Н. Ладухина, развивающих идеи Г. Римана, его «Катехизиса музыкального диктанта». С другой стороны, в психологических исследованиях С. Беляевой-Экземплярской, Б. Теплова осознавалась музыкальная теория в свете проблем восприятия музыки. Идеи дискретизации музыкального текста в смысловой, семантической проекции начали интенсивно развиваться в 60-е годы. Они были связаны, в частности, с работой Лаборатории музыкальной акустики при Московской консерватории, где появились монография В. Морозова «Вокальный слух и голос» [4], докторская диссертация А. Володина «Психологические аспекты восприятия музыкальных звуков» [5]. Эти труды отличал пристальный интерес к восприятию значений и смыслов в звучании музыки; событием для научного мира стала первая отечественная монография по *музыкальной психологии* Е. Назайкинского [6].

В 80-е гг. монографии Е. Назайкинского «Логика музыкальной композиции» и «Звуковой мир музыки» представляют теории, точнее, различные теоретические уровни объяснения явления *слышания человеком* не просто музыкальных звуков, но звуков *музыки* [7]. В первой раскрывается смысло-

вой алгоритм музыкальной композиции как феномена европейской музыкальной культуры во всем множестве ее форм и логико-семантических решений. Предметом второй монографии является понимание и переживание человеком смысла звука, способность человека слышать в музыке каждый звуковой «атом» через содержательно-смысловое целое музыкальной и общей культуры человека. Это книги о содержательной сущности музыки, которая никаким другим способом как через слух-мышление не может ни возникнуть, ни проявиться.

Последняя четверть XX столетия демонстрирует специальный интерес к слуху в различных проекциях. Назовем некоторые: слуховая оценка времени и пространства, оценочная деятельность, роль установок для формирования слуховых представлений, комплексная природа слуховой способности, соотношение слуха и мышления, слуха и деятельности исполнителя. Для темы настоящей статьи очень важно упомянуть стилевые концепции воспитания слуха, обозначенные в 80-е гг. в теоретических работах Л. Масленковой, И. Тихоновой, М. Карасевой [8; 9; 10]. В первое десятилетие нового века (в публикациях уже с 2000 г.) буквально «вспыхнул» интерес к ревизии теории музыкального слуха. Все большее углубление в общую психологию, смежную область психологии речи и многие другие ракурсы, привели к капитальной монографии М. Старчеус «Слух музыканта». В нижеприведенном ее высказывании звучит самая важная мысль для понимания стратегий слухового развития в новых реальностях теории музыки: «... музыканты, особенно педагоги, выделяют в музыкальном слухе такие его стороны, которые необходимы для полноценного *восприятия, выразительного исполнения музыки, для того, чтобы свободно «говорить» на ее языке, импровизировать и сочинять»* (Разрядка моя – Г. Т.) [11]. Седьмая, последняя глава исследования М. Старчеус звучит как манифест современного подхода к слуху-мышлению: «Музыкальный слух на пути к единству звука и смысла». Здесь прослежены исторически сложившиеся формы музыкального слуха – ладовое чувство и

чувство ритма, которые и являются механизмами восприятия, осознания звуко-смыслового единства. Таким образом, развитие слуха связано с поисками всех форм и стратегий: «...и тех, которые складывались тысячелетиями, и тех, что «проектируются» современными композиторами для конкретных произведений» [Там же, с. 490].

Этот предельно беглый обзор, характеризующий отечественную теоретическую науку, должен убедить в том, что для современных направлений развития слуха есть солидная теоретическая база, надежные методологические основания. Между тем, практику преподавания сольфеджио отличает печальная инерция, которую мы, порой, торжественно и уверенно именуем традицией. Ориентация слухового воспитания на элементы, из которых не может складываться осмысленный музыкальный текст, превратила сольфеджио в отрицательный «бренд» обучения.

Всем как будто понятно: в конкретном произведении ни исполнитель, ни композитор, ни слушатель не могут воспринимать музыку сквозь призму интервалов, аккордов, ладов. Не говоря уже о порочной практике подразумевать в сольфеджио согласно старой теории под ладами звукоряды, а не отношения конкретных ладовых ступеней в текстах стилей (эпох, направлений, композиторов). Любой музыкант от мала до велика все-таки «мыслит слухом» в произведении мотивами, мелодическими и гармоническими оборотами, ладотональными попевками. Потому, кстати, и запоминает, выучивает на память и способен воспроизвести голосом и на инструменте отрывки разной величины вплоть до целого текста.

Просчеты сольфеджио как учебной дисциплины в таком случае становятся очевидными – она удалилась от формирования звуко-смыслового единства, образующего музыкальный текст, в сферу теоретической казуистики. И это проявляется как в содержании занятий и тренировочных упражнениях, так и в аппарате контроля. «Проверки» состояния слуха – устные и, особен-

но, письменные – на протяжении нескольких последних десятилетий превратились в нудные и, в общем, отталкивающие процедуры.

Что касается письменных форм контроля, то именно пресловутый диктант рождает отвращение к сольфеджио. Не стоит удивляться, если преимущественным типом диктанта являются инструктивные синтаксические построения. Абсурдность этой педагогической практики становится особо очевидной, если предложить исполнителю на любом этапе обучения записать нотами произведения, которые изучаются в классе по специальности. В последние годы такой «тест» оказывается практически невыполнимым для подавляющего большинства обучающихся музыкантов.

Навыки письменной записи, конечно, составляют фундамент музыкальной грамотности. Но не стоит упускать из виду и то, что сегодняшняя академическая исполнительская культура не испытывает никакой потребности в распространении музыки за счет слуха и памяти – любой нотный текст доступен в многочисленных изданиях, а в последнее время в сетевых библиотеках. Неприязнь ко всем видам записи нот по слуху, неумение и нежелание писать диктанты, к сожалению, «затмевает» их позитивный смысл. А, между тем, навыки нотной записи важны для формирования способности чтения нотного текста, его запоминания. Историческая логика возникновения дисциплины связана с пением по нотам в ключах «соль» – «фа» (источник названия «сольфеджио»). Тренировки же навыков нотной записи, письменной «расшифровки» слуховых объектов – более поздняя слуховая стратегия.

Импровизация и сочинение в современной практике обучения исполнителя исчезли сами собой вслед за развитием культуры исполнения, «сузившейся» до интонационной интерпретации неизменного нотного текста произведения. Кстати, выдающиеся исполнители-интерпретаторы всегда не просто «умели» импровизировать, но и активно создавали разнообразные аранжировки и транскрипции, не претендуя на статус композиторов, но проявляя этим креативную природу и способность своего слуха. Вспомним

Ф. Бузони, Л. Годовского, А. Грюнфельда, И. Падеревского. До преклонного возраста В. Горовиц, автор многих известных виртуозных транскрипций, в домашних занятиях часами импровизировал вместо оттачивания интонирования. Аранжировки и транскрипции, входящие впоследствии в концертный репертуар наряду с композиторскими опусами, создавали Н. Петров, М. Плетнев. Сегодня среди известных авторов аранжировок можно назвать А. Володося, В. Кулешова, М. А. Амелина. Джаз играет, то есть импровизирует, Д. Мацуев, пример музыканта более старшего поколения – Д. Алексеев; не случайно замечательно получаются классические импровизации у джазовых музыкантов – Эльдара (Э. Джангирова) или Д. Крамера.

Это, конечно, особая тема. Но и бегло приведенные примеры свидетельствуют о том, что современные музыканты вопреки системе обучения и приоритетных установок на интерпретацию письменного композиторского текста демонстрируют слуховую активность, креативную природу слуха. Это и есть тот тип музыкально-слуховой культуры, которая находится в соответствии с исторически известными моделями, когда исполнение и создание текста представляли неразрывное целое – в традиционных ближневосточных и азиатских, дальневосточных странах, в профессиональном искусстве Европы XVII-XIX вв., в джазе.

Сегодня в обучении исполнителя все устные формы музицирования практически отсутствуют, все нацелено на формирование умения «проинтонировать» message композитора, оставившего письменную схему, эскиз, «проект» текста. Это требует выработки техники звукоизвлечения и звуковедения, которая в педагогической практике управляется не только организацией кинестетического аппарата, но, прежде всего, «эрудированным, смысловым» слухом. Смысловые требования к воспроизведению музыкального текста, к его интерпретации в практической исполнительской педагогике сопутствуют всем техническим задачам.

Но это неуправляемое метафорическое пространство, огромная и пестрая реальность образно-эмоциональных аллюзий, цветистых определений, беллетризованных характеристик. Однако надо совершенно отчетливо представлять, что сами по себе отвлеченные декларации смысла в музыкальном тексте не могут полноценно работать. Не может состояться адекватное «интонирование» письменного текста, содержательная интерпретация, если слух не нацелен на осознание семантики текстовых единиц. Воспитание этой способности связано с адекватной смысловой дискретизацией текста музыкального произведения в конкретной жанрово-стилевой модели.

Неумение грамотно расчленять музыку определенного композитора, определенной эпохи на характерные, корректно выделенные смысловые детали требует серьезной диагностики, которая позволит вырабатывать современную тактику развития слуха и преподавания сольфеджио. Если, разумеется, мы хотим по-настоящему связать его с практической подготовкой музыканта, воспитанием его музыкального мышления как креативной способности.

Еще одно небольшое отступление, которое может послужить аргументом к перестройке методической тактики развития слуха. В практике слухового воспитания можно увидеть параллелизм распространенной стратегии обучения иностранным языкам: от грамматики к накоплению лексических и синтаксических клише. Не слыша эмоционально окрашенной и жизненно, «житейски» актуализированной речи, не имея эмоциональных и прагматических установок к овладению иностранным языком, несколько поколений школьников и студентов безуспешно и абсолютно неэффективно «проходили мимо» неременной и обязательной на всех уровнях (вплоть до кандидатского минимума) дисциплины «иностраный язык».

Предварительная работа над «слуховым тезаурусом» речи – главная объективная предпосылка в инновационных стратегиях изучения иностранных языков сегодня. Обучение детей в школе в «дописьменной» форме, ак-

тивное распространение аудирования, звучащие электронные речевые ресурсы в Интернете достаточно серьезно сдвинули проблему с места. Кстати, одним из важных методических приемов такой образовательной концепции является изучение и освоение языка в песнях на языках, вокальных образцах. Это стремительно двигает речевой запас, так как в музыкальном рельефе (и в мелодии, и в ее гармонических тяготениях) запечатлевается интонационная модель языка, схватываемая интуитивно и образующая прочные эталоны восприятия и запоминания за счет активизированной эмоциональной реакции.

Слуховая культура музыканта это предшествующая грамматическому обучению *музыкально-речевая практика*: активный запас выученных, спетых и сыгранных музыкальных текстов. Этот активный, «деятельностный» багаж формируется несколькими фазами – стадиями, на каждой из которых происходит усложнение типов текстов и требований для их воспроизведения. И это не только проблемы «виртуозности» в узком и широком смысле слова, то есть готовность воспроизвести технически сложную ткань в значительных объемах. Охват более сложной музыки требует развития мышления – понимания всех параметров текста в смысловой проекции грамматических реалий. Не могут изолированно от слуха действовать знания о мелодических интервалах, аккордике, метроритме или о фактурных рисунках. Все должно быть освоено слухом в единстве эмоционально-содержательного восприятия музыкально-речевых единиц, интеллектуально-логических оценок структур с координацией чувственных мышечных ощущений, доведенных до степени рефлекса. Изолированная «внеречевая» музыкальная грамматическая методика оказывается несостоятельной или мало продуктивной.

Пресловутый интервал, так активно фигурирующий в тактике развития слуха – рудиментарная теоретическая структура. В эпоху дотональной системы он был остовом благозвучия, и потому складывающиеся в многоголосии созвучия (аккорды) измерялись в теории генерал-баса интервалами. Мы

же в эпоху развитого тонального слуха-мышления теории интервалов уделяем много внимания безо всякой цели и смысла. Потому что в музыке, которую мы слышим, нет интервалов и аккордов – есть аккордовые обороты, гармонизирующие мелодические мотивы. Справедливости ради стоит еще подчеркнуть, что это тоже неаккуратное обиходное выражение. Мелодический мотив «всплывает», возникает в верхнем пласте фактуры из аккордов конкретного оборота. Сначала надо научиться играть красивые и выразительные обороты, чтобы потом импровизировать мелодию и синтаксис. Потому и нелепо, кстати, сегодня задание гармонизации мелодии в невыразительных инструкторных задачах, совершаемое студентами колледжа и вуза формальной подстановкой аккордов.

С самого раннего периода обучения музыке как игре и пению ребенок не оперирует интервалами ни в мелодии, ни в двухголосной фактуре. И петь с листа интервалы нисколько не помогают. Замечательно! Добейся мы этого навыка, расстроили бы тональный слух. Мы мыслим тональностью, соподчинением ладовых интонаций. И потому запоминаем мотивы, мотивные стереотипы, интонационные клише. Знакомство, запоминание, варьирование типичных для данного стиля и жанра мелодических мотивов, как проекций гармонических оборотов, формирует все слуховые навыки, в том числе, способность импровизировать, сочинять музыку самому. Это и есть создание текста из музыкально-речевых единиц.

Но самое важное: семантика (значение) и смысл мотивов и гармонических оборотов для развития креативного музыкантского слуха имеет огромное значение. Нельзя просто утверждать, что интервалы и аккорды универсальны и могут быть в музыке самого разного характера. Надо группировать различные интервальные мотивы по выразительному потенциалу, а затем учить этими мотивами пользоваться – составлять из них осмысленный текст определенного характера, художественного образа. Это и есть основа импровизации в любом стиле от массовой пени до академических моделей.

Что делается с детьми при изучении интервалов? Зачем навязываются ассоциации малой секунды, например, с ёжиком, осой и пр.?! По «колючести»! Но в музыке полутоновая интонация имеет бесчисленные обличья: в зависимости от направления (нисходящая или восходящая), отношения к метру (затактовая или с сильной доли), ладовых тяготений. В популярном цыганском танго Я. Гаде «Жалюзи» («Ревность») полутоновый мотив (VI – V) ничем не похож на начало главной темы Четвертой симфонии П. Чайковского. В ней для выражения глубокой боли и скорби применены разные малые секунды, включая хроматический мотив с IV повышенной ступенью. В цыганской песне «Очи черные» обыграна тоника восходящим и нисходящим (хроматическим) полутонами – «рвущаяся в клочья страсть». Два восходящих полутона у Бетховена (в развитии второй темы вступления «Патетической» сонаты) – восторженный подъем чувств. А в ариозо Германа Чайковского «Дай умереть, тебя благословляя» и знаменитом мотиве «томления» из «Тристана и Изольды» Вагнера – это подлинный экстатический восторг!

Принципиально примеры приведены без традиционных нотных строчек! Это надо слышать реально, не виртуально. А в сегодняшнем информационном мире – нет проблем; задать поиск звучания в Сети и послушать во всей живой полноте. Чтобы отреагировать эмоционально, а не теоретически. Хотя это и есть теория музыкальной семантики.

Только *предварительный запас текстов* в реальной форме музицирования позволяет результативно вводить любые тренировочные формы слуха с осознанием структур, грамматических правил, закономерностей, в том числе, нотную запись по слуху. Если речь идет о тренировке слуха, нацеленного на *художественный* текст, то одной грамматической теории недостаточно. Образовательная система мирится с *низким уровнем слухового запаса* студентов, не учитывает того, что он катастрофически снизился и в пассивной форме («слушании» музыки), и в активной – музицировании. Средний студент играет по специальности 3-4 произведения в полугодие – нетрудно посчи-

тять, сколько музыки находится в его слуховом багаже. Слуховая культура профессионального музыканта вне этой питательной среды развивается трудно, отражая, как в зеркале, ее существенные деформации. Для педагога-теоретика понятие «слуховая культура» несколько метафорично. Сегодня процессом работы со слухом студента в различных музыкально-теоретических дисциплинах руководит *подсознательный расчет на стихийный слуховой багаж*, приобретенный в жизни и практическом музицировании.

Это установка-иллюзия, автоматически отраженная в большинстве традиционных программ и методик. Музыкально-слуховой багаж, музыкальная эрудиция потому и является болезненным симптомом, что современная педагогика вообще и музыкально-теоретическая, в частности, не считает его уровень острой дидактической проблемой. Известно, что чем больше уже накоплено, тем быстрее идет запоминание и быстрее включается манипуляторный механизм. Самообучающийся как-то по-своему приспособливается обнаруживать подобия и повторы, сравнивать: разные произведения одного композитора, музыку одного исторического периода, разных стилевых эпох. Он проделывает это где сознательно, где, опираясь на чувственные образы, музыкальную интуицию. Группировка элементов текста по сходству сокращает процесс запоминания – тогда крепче заучивается уже только то, что отличается. Там возникают другие уровни подобий и так без конца.

Выучив десять прелюдий Шопена, можно скорее справиться с одиннадцатой, после двадцати песен Шуберта несравненно меньше проблем будет с очередной. А ведь когда-то так и было в отечественной педагогике, и такие факты широко известны. Елена Фабиановна Гнесина задавала первокурснику на первое полугодие выучить не прелюдию и фугу Баха, а первый том ХТК. Антон Рубинштейн требовал от ученика такого знания этюдов Шопена, что спрашивал любой этюд с любого места в другой тональности, которую сам задавал. Аарон Львович Островский все диктанты, написанные на уроках

сольфеджио, требовал играть по памяти, в том числе, в транспорте, систематически спрашивал и выносил их на экзамен (естественно, что диктанты были из музыкальных произведений). Надежда Иосифовна Голубовская, известная петербургская пианистка и клавесинистка, как гласит легенда, сыграла однажды в клубе C-dur'ную фантазию Шумана в Cis-dur (инструмент был настроен на полтона ниже). Это сольное-то фортепианное сочинение... А сколько таких преданий о пианистах, играющих в ансамбле с инструменталистами и певцами!

Были времена, и были музыканты с другой слуховой культурой... Вокруг них звучала эта музыка, плотно и в широком радиусе. Они жили атмосферой оперного театра, концерта (в досоветское время еще и храма со звучанием хора), пели дома, музицировали в четыре руки, в трио и квартетах. Такая богатая и художественно-деятельная среда активно развивала слух тем, что окрашивала его в эмоционально-смысловые тона, была наполнена любовью к музыке. Слух был ею пропитан. И чтобы ее легче запоминать и музицировать, в том числе, импровизировать (в простом случае, например, подбирать песни и играть танцы) создавалась и концепция, и методическая тактика музыкально-теоретических дисциплин, логико-грамматическая в своей основе.

Сегодня такая эмпирическая концепция понимания природы слуха обогатилась новыми научно-теоретическими представлениями. Сегодня не просто информационные средства («приспособления», необходимые в жизни вообще и музыканта, в частности), но теория информации, теоретико-информационный подход к гуманитарным объектам помогают и к слуху обратиться в особой проекции: изменении параметров коммуникации и изменении восприятия объема транслируемой информации.

Распознавание музыкальной информации обеспечивается универсальным механизмом: прием сообщения, фиксация и фильтрация элементов сообщения, примерка на существующий эталон, размещение нового эталона в

тезаурусе. А уже дальше работает стимул в двух направлениях: консервация информации для отдаленного действия или непосредственное «поведенческое» действие, которое, по существу, есть трансляция информации. Слух музыканта как бы «сканирует» единицы и блоки информации – знаки разного порядка со всем их информационным потенциалом.

Музыкальное мышление – это процесс аналитической обработки информационных единиц и блоков путем сличения и сохранения. Операция ввода информации в мозг – универсальное хранилище и орган управления – смоделирована на компьютере. Она и может служить образцом для понимания механизма слуха, действующего на этапе приема информации как фильтр, выдающий «иконку»: «сохранить?» Следуя предложенному действию, *человек* (заметим, не компьютер!) принимает управленческое решение и «вызывает меню»: сохранить или сохранить как... Сохраняя в определенном файле, человек получает напоминание от *компьютера*: такой-то файл имеется – заменить?

В этих манипуляциях компьютера наглядно поэтапно виден аналитический процесс искусственно сконструированной модели мышления. И очень важно, что сегодня компьютер убеждает обучающегося в универсальности этого процесса при обработке различных видов информации: вербального текста, графической, звуковой. Имеющийся информационный резерв, не пополняемый в данный момент, при открытии компьютера поступает в распоряжение пользователя для необходимых действий: чтения, редактирования, создания нового (или продолжение создания).

Те же процессы происходят в мозгу музыканта при работе слухового (и тесно связанного с ним зрительного и кинестетического) анализатора. Информация единицами и блоками поступает в мозг и составляет профессиональный запас, профессиональный тезаурус. Этот информационный объем необходим для дальнейшей трансляции, в данном случае, для различных поведенческих, то есть профессиональных практических действий: пения и иг-

ры, чтения и записи, комбинирования (импровизации, сочинения). Чем больше объем запаса, тем меньше информации приходится «сохранять». Этот закон так называемого необходимого разнообразия был сформулирован в теории информации еще в 50-е гг.

Может быть, все эти отвлеченные от практики научно-теоретические рассуждения покажутся читателю излишними, если он настроен на конкретику педагогических действий, методических приемов. Но нельзя не задавать концептуальные вопросы.

Где же узкое место современной педагогики?

Почему очень квалифицированным преподавателям, совершенно верно понимающим смысл и задачи музыкально-теоретических, да и специальных предметов, часто не удается добиться нужных результатов?

Почему слух музыканта, его важнейший «инструмент» сегодня так часто пребывает едва ли не в плачевном состоянии?

Ответ может показаться слишком простым: не сформирован в достаточном объеме *тезаурус* как основной резерв для системы управления информацией, и *система управления* эффективно *не настроена* на способы и цели трансляции: в расчете на необходимые операции с музыкальным текстом, перечисленные выше уже неоднократно.

Сегодня ни одна дисциплина не занимается последовательно формированием слухового багажа (в комплексном смысле слова) в четких стилевых координатах – ни практически (в сольфеджировании по нотам и письменных диктантах, в игре гармонических упражнений), ни теоретически, никак иначе. Стиль оказывается предметом изучения в исторических дисциплинах, но задача формирования слухового багажа, резерва памяти там затрагивается по касательной – постольку, поскольку студенты успевают послушать в лучшем случае, однократно (!) произведения изучаемых композиторов. Только в училищах кое-где сохраняется традиционное для «музыкальной литерату-

ры» требование – учить на память на фортепиано отрывки опер, симфоний и т.п.

Легко возразить: почему-то лет тридцать-двадцать пять назад так вопрос в педагогике и не стоял, и не ставился. Верно: не было потребности его ставить, потому что практический слуховой запас еще достаточно активно формировался стихийно, за пределами учебных дисциплин. Музыцирующая среда культуры (регламенты, обычаи, жанры и пр.) в совокупности с авторитетом классической музыки, востребованностью в обществе ее и самих музыкантов создавали для слуха питательную среду. Остальное довершалось универсальным механизмом мышления музыканта, его способностью поглощать информацию (спонтанно фильтруя и закладывая в резерв памяти) и управлять ее дальнейшей трансляцией в преобразованном виде. Дидактика отработывала только некоторые принципы для работы механизма управления, не занимаясь практически формированием запаса текстов и, соответственно, информационной обработкой для создания «архива».

В слуховом багаже студентов еще 70-х годов прошлого века, обучающихся в учебных заведениях академического профиля, было так много целостных и в стилевом отношении однородных художественных текстов (правда, преимущественно классико-романтических), что отладку механизма управления информацией можно было вести по *технологии* элементов и приемов. Музыка в ее содержательной координате существовала и переживалась в жизни, а в «школе» слуха господствовала грамматика, нацеленная на единую культурно-стилевую модель. Сегодня в обращении культуры множество стилевых моделей, в том числе, помимо классико-романтических, и авангардных, и доклассических, и, тем более, массовых. Группировка материала по грамматическому принципу с отсутствием специального внимания к слуховому тезаурусу тормозит развитие предметов теоретического цикла.

Тогда остается задать главный вопрос: видя негативные явления, мы миримся с закатом культуры академической музыки, классического репер-

туара, или стремимся преодолеть трудности, приводя педагогические ориентиры в соответствие со своими глубокими убеждениями в непреходящей духовной ценности музыкального наследия культуры прошлого?

Безусловно, методики обучения сольфеджио, методики развития осмысленного креативного слуха не могут изменить облика культуры, но адекватное формирование музыканта в академической образовательной системе – шаг, который нужно сделать. Сегодня мы стоим лицом к лицу перед проблемой: практическое музицирование (обеспечивающее развитие слуховой культуры и обеспечиваемое ею) надо активно возвращать в музыкальные теоретические и исторические дисциплины. Формирование слухового багажа, к сожалению, недостижимо только «слушанием» музыки. Слуховой фильтр работает при помощи вспомогательных механизмов – операций, управляющих пением-игрой. Чем больше тезаурус, тем скорее слухмышление определяет «уже имеющийся файл», не подлежащий замене новым и фиксирует новую информацию, которую надо «сохранить как...».

Таким образом, получается, что сольфеджио должно «взвалить» на себя не совсем привычную задачу *изучения музыкальных произведений*. Только обширный слуховой багаж, хранение в активной памяти значительного количества текстов могут обеспечить оперативное распознавание объектов в музыкальном произведении. Изучение текстов здесь означает навыки слуховой идентификации различных текстовых единиц в единстве семантики и грамматики стиля (характерных образно-содержательных образцов).

Сформулируем основную установку: только интонационные формулы смысла – смысловые «клише», смысловые алгоритмы – «оседают» в памяти. Они образуют эталоны, обеспечивающие распознавание, запоминание, переживание музыкальных текстов. Тогда надо реально пополнять слуховой багаж, и это может означать только одно: исключить инструктивный репертуар, все обучение насытить только реальными музыкальными текстами, обязательно обеспечить последовательное музыкально-стилевое единство. И му-

зыка должна звучать в своем аутентичном виде – в инструментальных тембрах, голосе с фортепиано и с оркестром, в ансамблях, в хоре. Все виды тренировки на сольфеджио должны быть замкнуты на реальную музыку – и пение, и слуховой анализ, и импровизации в форме конкретных стилизаций.

Что касается нотной записи по слуху, то ее можно представить в существенно измененном виде. Настолько измененном, что это позволило бы сформулировать: «вместо диктанта». Именно так. Если традиционная форма скомпрометировала себя и даже в определенном смысле саму учебную дисциплину, можно экспериментально ее убрать и заменить. Название можно не придумывать, сегодня есть альтернатива традиционным проверочным упражнениям – тесты. То, что здесь будет кратко описано, можно назвать просто письменными *слуховыми тестами*. Это один из видов аттестационного контроля, который позволяет в перспективе развивать слух для написания традиционного диктанта, но в виде нотной записи фрагментов конкретной музыки определенного стиля. Обязательно именно музыки в реальном аутентичном звучании.

Технология слухового тестирования изложена в работах автора, в частности, в статье в сборнике «Как преподавать сольфеджио в XXI веке», а также в третьей книге «Интерактивное тестирование» серии «Компьютер и инновации в музыкальной педагогике», [12]. Сами тесты можно сделать полностью электронными, но на этапе освоения методики конструирования тестов их легко осуществить в «бумажной» форме, создавая с компьютером различные «заготовки»: нарезку звучащих аудио отрывков, тестовые бланки, набранные в нотном редакторе фрагменты текста, редактирование сканированных нотных записей и т. п.

Именно для полноты отражения состояния слуха, определения «ступеней» в формировании навыка записи диктанта предлагается разделить тестовые задания на *идентификации* и *реконструкции* текстовых структур.

Тесты на идентификацию можно конструировать как:

- нахождение эквивалента (соответствия) нотной записи звучанию;
- определение порядка звучания в сопоставлении с нотным текстом;
- обнаружение ошибок в записи звучащего текста;
- атрибуцию пропущенного фрагмента.

Тесты в форме реконструкции – это, по существу, так называемые «открытые тесты» на восстановление текста без выбора из ограниченной серии ответов.

Первый вариант тестового задания на идентификацию можно трактовать как видоизмененную викторину. В аудиозаписи предъявляется фрагмент музыкального произведения и на выбор предлагаются три нотные карты с текстами – на выбор соответствия. Задача: оперативно и точно различать сходные текстовые единицы – кадансовые мелодические мотивы и гармонические обороты, варианты инициальных или срединных мотивных формул. Вариантом данного типа теста может быть «инверсированное» задание на *соответствие нотной записи звучанию*, где предъявляется от двух до четырех фрагментов звуковых и один нотный. Здесь «замеряется» оперативность охвата слухом музыкальных фрагментов и способность запомнить звучащие отрывки для анализа, сопоставления их с письменным. По музыке это удобно делать на тематических вариантах: в вариациях, в партиях сонатной формы, в любых трансформациях тематизма, фиксируя внимание на типичных семантических фигурах стиля.

Во втором виде заданий могут быть предъявлены несколько (5-10) аудиофрагментов и письменных карт, в которых надо отметить над нотной записью порядковый номер прозвучавшего отрывка. В этом случае для контроля объема оперативной памяти можно количество нотных фрагментов сделать неравным звучащим (больше).

Разновидностью слухового теста на восстановление соответствия является замечательное задание – музыкальная мозаика, музыкальный «пазл». Заранее заготовленные карты с нотной записью разрезаются на фрагменты и раздаются склотыми скрепкой или в конверте. Собрать мозаику можно, уложив ее нотные фрагменты на скотч. Естественно, что в электронной форме мозаика выполняется «перетаскиванием» курсором – верной укладкой в графический шаблон. Это упражнение – занимательное, манипулятивное, творческое – всегда вызывает положительные эмоции. В работе с известным на слух текстом (знакомой музыкой) можно звучание аудиофрагментов свести до минимума.

Но этим сокращением не стоит «злоупотреблять» – помним, что глобальная задача активизировать слуховой багаж всегда стоит на повестке дня: важен не только аналитический подход к тексту, но заполнение «кладовых» слуха эталонами, семантическими формулами. А в незнакомом тексте, особенно, на начальных стадиях обучения нотной записи, экономить на количестве проигрываний тоже не надо, пусть лучше звучащих – красивых, выразительных – произведений будет больше, чем недостаточно. Ведь на занятиях с такими тестами (они одновременно и тренаж) возникает еще один существенный фактор – ангажированность в эмоциональное пространство музыки. Слух при активной сенсбилизации воспитывается на порядки вернее.

Мозаика в бланковой форме и, тем более, в компьютерной аранжировке (а здесь возможны разнообразные модификации) является, наверное, самым привлекательным упражнением в игровом плане. Она в самом лучшем смысле слова развлекательна, побуждает азарт, интригует. Собственно говоря, именно пристальный интерес к психологической мотивации учащихся, собирающих расчлененный текст, послужил для автора в свое время импульсом к разработкам слуховых тестов. Мозаика в восприятии студентов любого возраста и специализации – антоним «ненавистного» диктанта, альтернатива

в их представлении трудному и нудному упражнению. Но, если вдуматься глубоко, она и является диктантом, его специфической модификацией.

Обнаружение ошибок – очень живое и полезное задание, определяющее остроту внимания. В принципе это достаточно известное упражнение, довольно часто применяемое, особенно, в ДМШ как игровое. Оно может варьироваться и по степени сложности (количеству ошибок), и по характеру музыкального материала. В одноголосии можно размещать звуки, неверные по высоте и ритмическому значению, в полноголосной фактуре – только в аккордах или комбинировать ошибки в мелодии и других голосах. Этот тест выявляет и цепкость слуха, и концентрацию внимания, и аналитическую оперативность.

Здесь важно при тренировках наращивать количество ошибок и их усложнение. В таком упражнении-задании можно тренировать слух на идентификации исполнительских деталей – агогики, динамики, артикуляции. Мы этого совсем нигде не делаем, а, между тем, сегодня особенно актуально изучение и анализ интерпретаций выдающихся музыкантов, настройка слуха на распознавание интонационных деталей в исполнении.

Если делать специальные звукозаписи, то можно данный тест тоже «инверсировать»: правильной нотной записи предъявить звучание с ошибками и предложить их просто отметить или обозначить над нотами графическими и буквенными символами. Это чрезвычайно важный замер для музыкантов любой специальности. Конечно, подготовка специальной звукозаписи с ошибками – дело громоздкое. Упростить данный тест можно проигрыванием с ошибками на фортепиано, живым исполнением голосом или на инструменте с фортепиано (с привлечением «иллюстраторов» из самих учеников данной специальности). Но не надо упускать из виду, что конечной целью описываемых тестов является создание электронного пособия. А при его создании трудовые затраты объяснимы широким адресом и числом пользователей.

И еще один вид письменного теста – атрибуция пропущенного фрагмента. Это закрытый тест с дистракторами – ответами, один из которых верный (их может быть от двух до четырех). Привлекательность и особая дидактическая польза заключаются в предварительной работе по сочинению дистракторов, по сути дела грамотной стилизации. Самый простой путь для мелодического теста – изменение ритмического рисунка, неприметное или резкое. Возможны: изменение рисунка мотива при сохранении ладо-тонального смысла или с нарушением гармонического значения. В тесте на атрибуцию аккордового оборота варьирование может быть в пределах функции, в обращении, а также в нарушении гармонической логики. В конструировании такого теста важно отдавать отчет, какому этапу контроля он адресован. Как промежуточный его можно использовать «поэтапно»: пропущены могут быть кадансовые обороты, инициальные мотивы, варьирование при повторе. В итоговых тестовых комплектах аналогичные задания на мелодические, аккордовые или полнофактурные пропуски могут встречаться «вразброс».

Все описанные упражнения можно именовать по аналогии с описанными в разнообразной литературе *закрытыми тестами*. Упражнениями на заполнение пропусков можно ограничить эту серию, которую выше (см. стр. 16) было предложено именовать заданиями на *идентификации звучащего материала и нотной записи*. Можно придумывать самые разнообразные варианты, без ограничений варьировать задания – опытный педагог без труда сможет «инвентаризировать» идею подобных форм слухового контроля. Например, упрощенной разновидностью может служить задание на восстановление пропущенных нескольких фрагментов с тем же или избыточным количеством дистракторов.

Описанный тренинг и контроль тестами закрытого типа позволит постепенно и целенаправленно подойти к *открытому тесту, реконструкции* – традиционному диктанту как проверке активного, развитого смыслового слуха. Если дописьменная фаза длительна и описанными упражнениями – со-

поставлением музыки нотной записи и конструирования мозаики – сформирован значительный слуховой запас, можно рассчитывать на успех. От обнаружения одной ошибки и вставки одного пропущенного фрагмента можно прийти к полной записи прозвучавшей музыки, очень медленно и постепенно увеличивая число ошибок и пропусков. Конечно, работа со слухом всегда является кропотливой, но при описанной стратегии появляются перспективы работать со слухом музыканта в соответствии с актуальными научно-теоретическими подходами к музыкальному тексту, музыкальному языку и стилю.

И в училище, и в вузе письменные тесты-реконструкции надо использовать и на фактуре сопровождения. Тренировочным заданием может служить замечательное упражнение – записи по памяти произведения, играемого в специальном классе. Это умение и проверяется рекомендуемыми заданиями на реконструкцию гармонических голосов, восстановление сопровождения можно какое-то время удерживать в нормативной четырехголосной или близкой к ней аккордовой фактуре. Но не только для пианиста, дирижера или баяниста важен развитый «фактурный» слух. Высокий уровень разрешающей слуховой способности, умение слышать грамматические и смысловые нюансы в полном тексте нужны и струннику, и духовнику в камерном и оркестровом репертуаре. Поэтому музыкальным материалом для подобных тестов могут быть не только вокальные и инструментальные опусы с фортепиано, но клавиры опер и симфоний. Естественно, что вопрос тестирования навыков слышания и записи различных фактурных рисунков гомофонной и полифонической музыки тесно связан с тренировкой, которая скорее осуществляется в дисциплинах гармонии и полифонии. Но ведь задачи в трехстрочной фактуре, как и сочинение фуг, без развитого слуха неосуществимы. А самое главное, что музыкант-исполнитель существует, живет в этой фактуре. Исполнение в классах по специальности Баха, Генделя и других композиторов первой половины XVIII века связано не только с имитационной фор-

мой фактуры, но и с контрастно полифонической и даже гармонической. Между тем, такие произведения в теоретических дисциплинах практически не изучаются (разве что ознакомительно в анализе музыкальных произведений). Большинство исполнителей вообще плохо себе представляют, что это эпоха генерал-баса – тонально-гармонического мышления в полифонической ткани. И плохо слышат гармоническую основу, гармонический синтаксис в этой музыке. Хорошо бы уделить этому стилю специально много внимания и в мелодических тестах, где гармонические голоса выписаны – это будет приучать к анализу соотношения мелодических мотивов с гармоническими оборотами.

Варианты приведенных слуховых тестов на идентификацию и реконструкцию нотной записи текста, разумеется, не исчерпывают всех возможностей – они могут дать толчок для конструирования самых разнообразных заданий. Компьютерная адаптация их сегодня представляет более серьезную проблему в плане реализации задания на электронной странице, но сочетание бумажных карт и звучания в оригинале исполнения – само по себе привлекательная форма тренировки слуха. Студенты, а тем более, учащиеся школы в рамках дисциплины сольфеджио, к сожалению, мало имеют дела со слуховым анализом аудиозаписи. Но сегодня она представляет преобладающую форму музыкальной коммуникации.

Конечной целью предложенной разработки, является создание интерактивного электронного пособия для тестирования слуха, точнее, пособий. Все, что было описано – это инновационная дидактическая концепция, над которой надо работать дальше, превращать в сценарии для программирования. Продемонстрированные типы заданий нужно складывать в комплекты разного назначения: для вступительной диагностики, для отработки отдельных тем и разделов учебной программы, для итоговых аттестаций. Их можно разрабатывать на различном музыкальном материале – сфокусированном на одном стиле и даже одном композиторе. Главной мыслью данной разработки

было предложить открытый проект. Чтобы каждый мог, оценив его и сложив мнение, попробовать свои силы в подготовке к оснащению компьютером учебной дисциплины сольфеджио.

«Натаскивание», отстаивание консервативных взглядов или инновации, постепенные пробы или радикализм – можно выбрать любую позицию. Время откорректирует. Но главная мысль изложенной в статье концепции (подчеркну еще раз) состоит в том, чтобы сольфеджио было веселым и интересным уроком развития слуха-мышления, необходимого для музицирования – пения и игры.

Литература:

1. Масленкова Л. Интенсивный курс сольфеджио. – Спб., 2004
2. Асафьев Б. Слух Глинки //М. И. Глинка: Сб. Ст. и мат-лов /Под ред. Т. Ливановой. – М.-Л., 1950.
3. Масленкова Л. Б. Л. Яворский о воспитании слуха //Критика и музыкознание. Вып. 2. – Л., 1980.
4. Морозов В. Вокальный слух и голос. – Л., 1965
5. Володин А. Психологические аспекты восприятия музыкальных звуков. Дисс... докт. психол. Т. 1. – М., 1969.
6. Назайкинский Е. Психология музыкального восприятия. – М.,1972
7. Назайкинский Е. Логика музыкальной композиции. – М., 1982; Назайкинский Е. Звуковой мир музыки. – М., 1988
8. Масленкова Л. О стилистических принципах воспитания слуха // Сов. музыка 1981, № 12; Масленкова Л. Некоторые вопросы современного ладового слуха // Современная музыка в теоретических курсах вуза. Сб. трудов ГМПИ им. Гнесиных. Вып. 51. – М., 1981
9. Тихонова И. Хоровое сольфеджио. К проблеме воспитания музыкального слуха хоровых дирижеров. Дис. канд. иск. – Л., 1980

10. Карасева М. Сольфеджио — психотехника развития музыкального слуха. – М., 1999.
11. Старчеус М. Слух музыканта. – М., 2003.
12. Тараева Г. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике. Книга 3: Интерактивное тестирование. – М., 2007. – 128 с., ил.
13. Логинова Л.Н. Теория и сольфеджио или теория сольфеджио? // Искусство и образование, 2014, № 3, с. 81 - 90.