

Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского

Кафедра теории музыки

Квалификационная работа к государственному экзамену

«Профессиональная и педагогическая подготовка»

От старшего звена к среднему: взаимодействие сквозных и локальных
методик тренировки профессионального музыкального слуха

Выполнила студентка V курса

историко-теоретического факультета

Кузнецова Мария Серболобовна

Научный руководитель

профессор, доктор искусствоведения

М. В. Карасева

Москва, 2017

Введение

Начинающие специалисты, как правило, строят свою работу с учениками так, как учили их самих. Это кажется вполне естественным, поскольку накопленный к этому времени личный опыт нужно положить на «платформу», от которой можно будет отталкиваться.

В предмете сольфеджио разделение на звенья – младшее, среднее и старшее – кажется нам привычной «лестницей» в обретении музыкального профессионализма. Безусловно, в школе, училище и вузе проходятся разные темы, однако есть и общие по типологии – например, аккорды или лады. Эта типологичность позволяет провести параллели между звеньями, если мы обращаемся к области методики преподавания сольфеджио.

Такая ситуация, позволяющая увидеть эти параллели, складывается, если в старшем звене на уроках сольфеджио педагог поясняет, в чем заключается суть методических приемов. Фактически совмещается урок и методика преподавания этого урока. Сказанное полностью относится к курсу профессора Марины Валериевны Карасевой, созданному для студентов-теоретиков первого курса и совмещающему непосредственно урок сольфеджио и методику его преподавания. Таким способом у студентов вырабатываются когнитивные навыки, которые могут позволить вычленять из этого общего процесса обучения то нужное, что пригодится им в дальнейшем.

Основная проблематика работы – моделирование подхода от старшего звена к среднему. В данном случае построение работы в стиле ретроверсии выполнено неслучайно. Это связано, во-первых, с курсом сольфеджио, совмещенным с методикой, во-вторых, с собственным осознанием его методической пользы, и, в-третьих, с тем, что его влияние может распространиться не только на среднее звено, но и на младшее, о чем также

будет сказано. Иными словами, отталкиваясь от вуза, мы делаем шаг (или в случае с ДМШ два шага) назад, пытаюсь приспособить накопленные знания и, возможно, этим облегчить учебный процесс.

Дополнительные методические знания были получены автором работы, находившейся уже на старших курсах, когда она посещала занятия М. В. Карасевой с теоретиками-первокурсниками. Это позволило расширить представления о курсе, элементы которого постепенно обогащаются и меняются, и сфокусировать внимание на методических моментах, которые хотелось бы шире внедрить в практику. Все это послужило причиной создания данной работы.

Раздел 1. Основные типы методик преподавания сольфеджио и особенности их взаимодействия

1.1 Универсальная и локальная методики

- о Черты сходства
- о Черты отличия

Методики преподавания сольфеджио можно разделить на две группы – условно их можно назвать универсальные и локальные. Под универсальными, или сквозными, нами понимаются такие методики, которые можно применять на всех ступенях обучения. Они дают методическую основу, без которой трудно представить музыкальное образование: развитие всех составляющих музыкального слуха через ряд интонационных упражнений, пения одноголосных и двухголосных номеров, пения с листа, написания диктантов, слухового анализа. Локальные методики могут быть неэффективными при переходе от одного звена к другому.

Из классических работ в большой мере универсальной являются методические приемы, предложенная в последней четверти XX века Е. В. Давыдовой¹. Методика ведет свое начало с младшего звена, но применима, в целом, и в среднем и старшем. При этом понятно, что построение по одной модели без использования дополнительных источников на протяжении работы в трех звеньях музыкального образования вряд ли может представляться целесообразным.

В XX веке появилось большое количество авторских методик преподавания предмета, и некоторые частично используются до сих пор. Среди них системы развития слуха З. Кодая, К. Орфа. Их появление связано с потребностью авторов найти новые принципы, с помощью которых можно было бы облегчить учебный процесс и понимание материала. Создание

¹Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио. М., «Музыка». 1975.

новых методик связано не только с потребностью, но и с тем, что их авторы серьёзно занимались проблемами, возникающими в процессе преподавания.

Универсальные и локальные можно разделить на две группы – традиционные и инновационные. Объединяет эти методики, прежде всего, то, что они все работают на решение основной задачи предмета – развития различных сторон музыкального слуха с помощью определенных упражнений, интонационных, слуховых, ритмических.

Остановимся на чертах отличия. Универсальная методика может эффективно использоваться и в младшем, и в старшем звене. Примером может являться метод слышания интервалов и аккордов по их характеристикам, таким как фонизм, плотность звучания и прочие. Локальная же методика эффективна на короткое время, поэтому обычно так и используется. В качестве наиболее известного можно привести способ слухового узнавания большой сексты по песне «В лесу родилась елочка». Со временем такие методики могут оказаться уже неэффективными. Именно поэтому одной из главных задач педагога по сольфеджио является соблюдение баланса в использовании универсальных и локальных методик. Рассмотрим подробнее проблемы его сохранения на примере анализа авторской методики М. В. Карасевой.

1.2 Методические основы курса сольфеджио М. В. Карасевой у студентов историко-теоретического факультета

О Особенности метакогнитивного подхода в методике сольфеджио

Рассмотрим, для чего конкретно важно совмещение методического и учебного курсов для студента, которые пришел в вуз. На наш взгляд тому есть несколько причин. В более узком смысле, нацеленность на метакогнитивное восприятие² учебного процесса (выражаемое в так называемой «обратной связи»³) помогает не только осознать, какие формы работы или задания вызывают затруднения, но и то, как с этим справиться. Этот навык важно выработать по отношению к самому себе, а затем, с опытом и по отношению к своим ученикам⁴. В более широком смысле, нацеленность на психологию вообще является основной особенностью курса М. В. Карасевой. Многие касается области психологических понятий, с которыми студенты впервые знакомятся на уроках.

Конечно, для студентов материал оказывается достаточно новый и в психологическом, и в музыкально-языковом отношениях. Психологические приемы помогают быстрее усвоить этот материал, поскольку курс достаточно короткий (длится только два семестра), и в течение этого времени у студентов меняются установки восприятия. Здесь хочется подчеркнуть, что

² Метакогнитивный опыт предполагает наличие ментальных структур, позволяющих «осуществлять произвольную и произвольную регуляцию интеллектуальной деятельности. Метакогнитивный опыт включает в себя произвольный и произвольный интеллектуальный контроль; метакогнитивную осведомленность и открытую познавательную позицию». См.: *Чернокова Т. Е.* Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования / Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Выпуск 3, 2011. С. 155.

³ Калька с английского языка – «feedback» (термин, принятый в биологии и психологии).

⁴ Сказанное относится и к педагогам. Иногда можно встретить тех, у кого не работает обратная связь, особенно среди начинающих. Это вызывает проблемы с непониманием того, дает ли педагог слишком трудный или слишком легкий материал.

вообще, любые стереотипы восприятия необходимы, поскольку помогают освоению материала. Проблемой они становятся в том случае, когда начинают мешать (если контекст установки изменился, а установки остались).

Приведем пример. При определении тритон-кварт аккорда *c-fis-h* могут включаться стереотипы слышания, и ученик будет слышать аккорд исключительно как часть доминантсептаккорда с секстой *d-c-fis-h*, а не как самостоятельное созвучие. Нужно, чтобы ученик мог переключаться с одного типа слышания аккорда на другой, проявлять гибкость смены установок.

Для сохранения плавности перехода нужно, чтобы привычные, сформированные на более ранних этапах формы работы на уроке сочетались с новыми типами заданий, с усовершенствованной технической стороной, которая облегчает процесс обучения⁵. С одной стороны, постепенность, с другой – интенсивность, что в сочетании представляет методическую трудность. В этом случае такая форма работы, как «обратная связь» (как коллективная и индивидуальная) оказывается очень важной и становится постоянным спутником большинства заданий, а именно она и вносит методическую составляющую в учебный курс. Приведем примеры обратной связи.

Отдельные студенты сталкивались с эстетической проблемой, когда поначалу аккорд казался «слишком диссонантным» (этими личными наблюдениями они делились с педагогом), а потом слух к нему привыкал, поскольку студент приучался думать о том, что он с этим справился. Коллективная обратная связь применялась в момент работы над пьесами из «Микрокосмоса» Б. Бартока. После пения одного из студентов другие давали обратную связь. Она не осуществлялась с оценочной стороны, наиболее

⁵Карасева М. «Дополненная реальность» в работе педагога-музыканта. Научный вестник Московской консерватории. 2016, №2. С.41-83.

важным было ощущение процесса фиксации внимания – не на негативных моментах исполнения, а на том, что делалось хорошо, а что можно сделать лучше.

В связи с важностью метакогнитивного процесса остановимся на его теоретических основах. Метакогнитивный процесс описывается состоящим из четырех этапов⁶, которые, в целом, могут использоваться студентами в дальнейшей работе – как учебной, так и педагогической:

- Выдвижение целей
- Моделирование значимых условий
- Программирование действий (формирование способов работы)
- Контроль результатов и коррекция деятельности

Рассмотрим эти этапы на конкретном сольфеджийном примере. Студентам предлагается исполнить «Сказку о маленькой мухе» (№142) из 6-й тетради «Микрокосмоса» Б. Бартока. Сочинение ставит непростые музыкально-языковые задачи: исполнение одного из голосов, каждый из которых заключает в себе ладовый комплекс, отстоящий от другого на полутон (то есть, две мелодии в полутоновом сопряжении). Работа начинается с разговора об эффективной настройке и установке на то, что в основе лежат две ладовые горизонталы, между которыми для чистого исполнения нужно найти точки координации. Контроль результатов и коррекция приемов, применяемых студентом, осуществляется благодаря обратной связи (в том числе, коллективной), о чем было сказано. В этом ракурсе и происходит обучение на занятиях М. В. Карасевой, и такой подход эффективно работает.

⁶ Чернокова Т. Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования / Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Выпуск 3, 2011. С. 157.

Раздел 2. Основные общепсихологические и методические инструменты работы сольфеджиста

2.1 Психологические приемы

о 2.1.1. Психологические установки

Необходимость объединения педагогических и психологических методов в работе сольфеджиста в настоящий момент усилена информационной перенасыщенностью, которая влияет и на ученика, и на студента. Для сольфеджио наиболее важным оказывается психологический подход в восприятии звукового образа, который связан установками.

Профессионально проблемой установки психологи занимались в течение всего XX века. Подобные вопросы интересовали также немецких психологов М. Вертгеймера, К. Коффке и В. Кёлера, выдвинувших программу изучения психики с точки зрения целостных структур – гештальтов. Один из крупных исследователей этой проблемы А. Н. Леонтьев писал об этом так: «Психология образа (восприятия) есть конкретно-научное знание о том, как в процессе своей деятельности индивиды строят образ мира – мира, в котором они живут, действуют, который они сами переделывают и создают; это – знание также о том, как функционирует образ мира, опосредствуя их деятельность в объективно реальном мире»⁷.

Сольфеджио как никакой другой предмет в большей мере зависит от сформированных установок, поскольку связано с сенсорным восприятием. В связи с этим немного опишем процесс установки подробнее.

Понятие *психологической установки* в XX веке было разработано грузинским психологом Дмитрием Николаевичем Узнадзе. Установкой он

⁷Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В двух томах. Том II. М., «Педагогика», 1983. С. 254.

называет «специфическое состояние, возникающее у субъекта под воздействием объективной ситуации удовлетворения потребности»⁸.

О важности создания установки свидетельствует следующий пример, приведенный Д. Н. Узнадзе из практики⁹. Испытуемый повторял материал для запоминания, не осознавая того, что он должен, в конце концов, его выучить. После сорока шести повторений экспериментатор спросил у испытуемого, может ли он повторить, на что последний удивленно ответил: «Как, разве я должен был выучить его наизусть?». После этого испытуемому хватило шести раз для запоминания всего материала – благодаря новой установке, направленной на заучивание¹⁰.

По мысли Д. Узнадзе, термин установка «представляется особенно адекватным постольку, поскольку указывает на несколько важных обстоятельств: во-первых, на то, что изменение происходит в субъекте как в целом; во-вторых, на то, что специфическое состояние субъекта побуждает его к определенному поведению, то есть это поведение предопределено в нем заранее, и, наконец, на то, что данное состояние – явление динамического характера, которое находит выражение в определенной активности»¹¹.

Нас больше интересует второе обстоятельство, так как любой педагог непременно сталкивается с ученическими установками, которые могут и помогать, и мешать успешной тренировке музыкального слуха. Возьмем, к примеру, стандартную установку на первичность слушания аккорда с баса. Как правило, это является нормой и помогает тогда, когда сформировано

⁸ Узнадзе Д. Н. Общая психология / Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе. Под ред. И. В. Имедадзе. М., «Смысл», 2004. С. 73.

⁹ Узнадзе ссылается на психолога по фамилии Родосавлевич.

¹⁰ Узнадзе Д. Н. Общая психология / Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе. Под ред. И. В. Имедадзе. М., «Смысл», 2004. С. 78.

¹¹ Там же.

«чувство баса». Если у ученика с недостаточно развитым гармоническим слухом это чувство не выработано, эта стандартная установка может мешать (несмотря на то, что она может казаться правильной и естественной, поскольку совпадает с теорией). Тогда до этой установки нужно «дойти», начав слушать аккорд с сопрано. Важно проявлять гибкость в работе с установками, основываясь на индивидуальном подходе. Также с индивидуальным подходом связано и то, что в практической психологии обозначается словом *якорь*.

о 2.1.2. Психологические якоря

Термин *якорь* используется в практической психологии в значении стимула, вызывающего определенную реакцию. Этот стимул может возникнуть в результате произвольных и непроизвольных действий (то есть, человек может вспомнить первоисточник его возникновения, а может не вспомнить). Якоря создаются у нас в психике в двух случаях: при частом повторении (сродни условному рефлексу И. П. Павлова) или при одноразовом, но сильном эмоциональном переживании. Оно может быть позитивным или негативным. Например, малый минорный септаккорд может вызывать чувство релаксации, а тритон, малая секунда или уменьшенный вводный септаккорд – чувство дискомфорта. При закреплении якорей важно избегать по возможности негативных ассоциаций.

Рассмотрим конкретный пример работы якоря. Когда педагог объявляет, что сейчас на уроке будет писаться музыкальный диктант, слово «диктант» запускает в голове связку «диктант – трудно» (чаще в том случае, если ученик их плохо пишет – с недостаточно развитым высотным слухом и чувством ритма, хотя в большинстве случаев напрягаются или сосредотачиваются и все остальные). Это вызывает сенсорные реакции, которые могут быть противоположными (похолодание конечностей или,

наоборот, прилив крови к вискам и вызванное этим повышение температуры тела)¹².

Приведем другой пример работы якоря на материале диктанта в ситуации вузовского сольфеджио (используется опыт автора работы). В курсе Карасевой каждый из диктантов представлял какой-то новый фактурный, музыкально-языковой, многоголосный вариант, и перед проигрыванием это не объявлялось. Студенты-первокурсники, пришедшие из среднего звена, имели достаточно жесткую установку «диктанты всегда трехголосные», поскольку последние несколько лет они писали их каждый урок исключительно в таком варианте. Сначала у одних студентов это вызывало чувство дискомфорта, потому что они привыкли к тому, что всегда три голоса. Другим студентам это нравилось, поскольку присутствовал эффект неожиданности. То есть, реакция запускалась разная, и это зависело от студента, точнее, от его способа работы с незнакомой информацией. К концу учебного курса в слуховом восприятии появилась необходимая гибкость.

Если анализировать, то можно сказать, что педагог сознательно создает эту ситуацию (интенсивное внедрение нового материала без объяснения), чтобы стимулировать гибкость подхода и работать с так называемыми ограничивающими убеждениями. В некоторых случаях выявить такие ограничивающие убеждения у студента позволяет процесс личной обратной связи. Он сам анализирует свои умения и барьеры восприятия, фиксирует на них внимание, а это является уже первым шагом к их преодолению.

¹² Описание подобной психотехнологии довольно затруднительно и выходит за рамки реферата, но она обязательно должна учитываться на практике.

2.2. Собственно сольфеджийные приемы: работа с развитием отдельных сторон музыкального слуха:

о 2.2.1. Работа с развитием гармонического слуха

Одна из главных проблем, возникающих при переходе от младшего звена к среднему, связана с определением гармонических комплексов на слух в *широком расположении*. В музыкальной школе знание о терциях позволяло слышать их сочетание как трезвучие, то есть, знания теоретические применялись к восприятию аккордов для их слушания по интервалам. В среднем звене ученики неожиданно осознают, что они должны слушать все аккорды в четырехголосном изложении.

В вузовском курсе приходится обращаться к терцовым аккордам, потому что в среднем звене учащиеся недостаточно хорошо слышат их отдельно (вне функционального значения). Чтобы заниматься сольфеджио в вузе, в частности, слышать аккорды с побочными тонами, нужны хорошие навыки слышания терцовых аккордов, именно поэтому важно научиться слушать в среднем звене. В этом случае помогают упражнения на восприятие аккордов с учетом обертонового ряда:

поскольку у **трезвучия** первый тон обертонового ряда находится внизу, оно звучит наиболее устойчиво, основательно, оно самое «тяжелое»;

секстааккорд на терцовом тоне обертонового ряда, который дальше квинтового от основного, поэтому бас в аккорде более «прорисован»;

квартсекстааккорд на квинтовом тоне, который ближе к основному и сливается с ним, поэтому аккорд звучит мягко¹³.

¹³ Студенты привыкли слушать квартсекстааккорд функционально; он является двойным задержанием к доминанте и, соответственно, диссонансом, но отдельно взятый этот аккорд звучит мягко. Это пример того, как старая установка не работает в новом контексте.

Именно таким образом осуществлялась предварительная тренировка слуха в консерваторском курсе Карасевой перед переходом к теме терцовых аккордов с побочными тонами.

Если говорить о восприятии септаккордов, то главная проблема в их освоении (в любом расположении), вызвана их разнообразием и различием обращений. При локальной же методике аккорд высчитывается по интервалам, но такой метод не всегда помогает. В качестве яркого примера выступают вузовские слуховые тесты, некоторые аккорды в которых давались специально с дублировками (в шесть, восемь голосов). Пропевать такие аккорды достаточно трудно.

На помощь приходит навык синестезийного восприятия аккордов. *Синестезия* – нейрологический феномен, при котором раздражение в одной сенсорной или когнитивной системе ведет к автоматическому, непроизвольному отклику в другой сенсорной системе¹⁴, иными словами, аудиальный сигнал на входе – визуальный на выходе (например, феномен цветного слуха)¹⁵.

Тренировка синестезийного восприятия начиналась в самом начале учебного курса, а затем входила как часть в дальнейшую работу. Закрепление на собственном опыте позволило большинству студентов справиться с тестированием на слух.

Приведем конкретные примеры. На занятиях М. В. Карасевой студентам предлагается подобрать определенный набор слов по предложенным

¹⁴Подробнее см.: *Richard E. Synesthesia: A Union of the Senses* (2nd edition). — Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2002. На русском языке: *Немов Р. С. Психологический словарь*. Владос, 2007.

¹⁵ Подробнее об этом см.: *Карасева М. В. Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха*. М., 2009.

педагогом параметрам – *субмодальностям*, которые могут характеризовать аккорды в пределах трех групп субмодальностей¹⁶:

ВИЗУАЛЬНЫЕ	АУДИАЛЬНЫЕ	КИНЕСТЕТИЧЕСКИЕ
Цвет	Высота	Движение (направленность)
Яркость	Тембр	Вес
Форма	Темп	Текстура
Расстояние	Моно / стерео	Температура
Контрастность	Длительность	Мышечные ощущения
Размер	Динамика	Болевые ощущения
Четкость	Гулкость / глухость звука	Вкус
Глубина	Ритм	Запах
Движение в картинке	Расстояние до источника звука	Давление

Разумеется, музыкально-языковой материал, который проходит в консерватории, значительно усложнен по сравнению со средним звеном, однако это не исключает применения самого синестезийного метода для обучения младших учеников. Ответы учеников по одному и тому же аккорду могут быть самыми разными, поэтому наиболее важным является закрепление в памяти собственных ощущений.

В среднем звене можно провести тот же опыт по отношению к тем аккордам, которые проходят и с которыми возникают слуховые трудности.

¹⁶ Карасева М. В. Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха. М., 2009. С. 335 (Приложение IV).

Можно использовать различное количество субмодальностей, отдельные или все вместе. Приведем наглядный пример, основанный на личном ощущении автора работы¹⁷:

Субмодальность	Малый минорный септаккорд	Уменьшенный септаккорд
<i>Визуальная – цвет</i>	Холодный голубой, бирюзовый	Яркий красный
<i>Визуальная – форма</i>	Округлая, овал	Заостренная, зигзаг
<i>Визуальная – четкость</i>	Размытый образ	Четкий образ
<i>Кинестетическая – температура</i>	Пониженная, ощущение прохлады	Повышенная, жар
<i>Кинестетическая – болевые ощущения</i>	Отсутствуют	Присутствуют: напряжение
<i>Кинестетическая – запах</i>	Свежего ветра, морского песка	Сгоревшей ткани

Таким образом, синестезийное восприятие тоже можно отнести к универсальным методикам: оно будет работать и в старшем, и в младшем звене обучения. В ДМШ это может быть на другом материале – например, на изучении диссонирующих интервалов. Автор на собственной педагогической практике брал отдельные интервалы и аккорды (малая секунда, увеличенное трезвучие, уменьшенный септаккорд) и предлагал «пройтись» ученикам по некоторым их характеристикам. Нередко результаты у разных учеников могли отличаться, но запоминание интервала или аккорда значительно облегчалось.

¹⁷ Данные в таблице субмодальности формировались у автора во время прохождения курса М. В. Карасевой (1-й курс) и так же воспринимаются и сейчас.

Синестезия ускоряет учебный процесс и делает его более личностным и музыкальным. При этом она является сильным вспомогательным средством, но не отменяет других, таких, как, например, пропевание звуков аккордов¹⁸.

2.2.2. Работа с развитием ладового чувства

О Установки восприятия мажора и минора. Охват лада по горизонтали. Взаимосвязь мелодического и гармонического восприятия лада

Ладовое чувство является наиболее уязвимым и достаточно зависимым от установок, которые закладываются на самых ранних порах музыкального образования ребенка. Установка «мажор – веселый лад, минор – грустный» закладывается с раннего детства. Эта установка, конечно, важна, поскольку в раннем возрасте нужно научить воспринимать краску лада, пока не представляется возможным объяснить теоретически (о тонах и полутонах, о большой или малой терции в тоническом трезвучии). Получается, что через слово, определяющее лад, пускай даже и упрощенное, ребенок запоминает его краску и впоследствии может распознать.

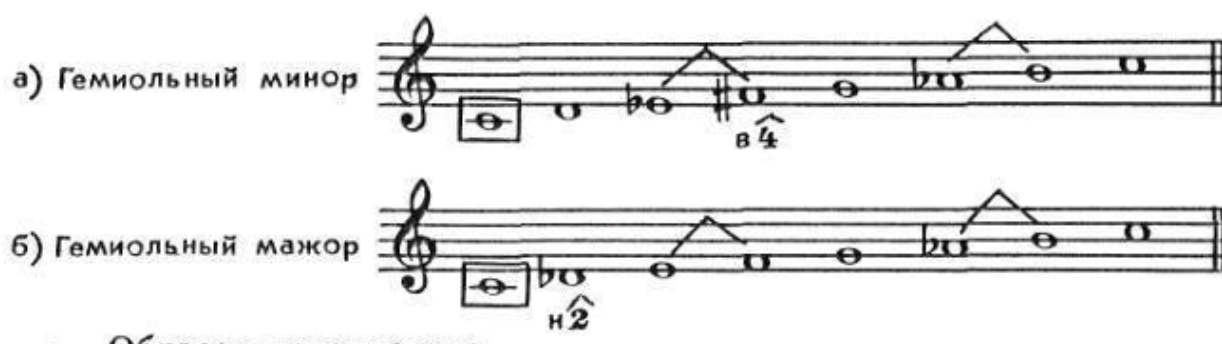
Эмоциональные якоря мажора и минора затрудняют, например, правильное восприятие диатонических семиступенных ладов, которые подаются чаще с разделением на «мажорные семиступенные» и «минорные семиступенные». Некоторые из них воспринимаются сложнее отчасти из-за того, что учащиеся не могут охватить на слух лад по горизонтали из-за наличия там определенной измененной ступени (от установки на то, что есть такое явление как альтерация, а «повышенные» и «высокие» ступени ученики обычно не отличают).

В курсе М. В. Карасевой работе над ладовым чувством уделялось много внимания. В качестве универсальной методики использовался принцип, в

¹⁸ С этим связан второй тест аккордов на слух консерваторского курса М. В. Карасевой.

котором объединялось восприятие лада как горизонтали и вертикали. Каждый лад изучался с трех сторон – как звукорядная модель, как аккордовая модель и как функциональные гармонические обороты.

В предлагаемых упражнениях лад представлялся в «многоголосном» виде. Таким образом, снималась типичная установка на то, что «лад – это одноголосие». В трехголосном аккордовом варианте, вверх и вниз, ученик играл звукоряд какого-нибудь лада и пел один из голосов (в качестве зачетного упражнения – по выбору педагога). Поначалу это казалось трудным, поскольку, тренируясь, нужно следить за тем, чтобы все три голоса аккорда шли по гамме, образуя, по сути, три мелодии, движущиеся по гамме заданного лада. Приведем пример из учебника Карасевой¹⁹ на гемиольные лады:



(звукорядная модель)



(аккордовая модель)

¹⁹ Карасева М. В. Современное сольфеджио. Учебник для высших и средних музыкальных заведений. М.: Консерватория, 1996. I часть. С. 18.



(обороты-попевки на фоне аккордов лада)

Применительно к тем ладам, которые проходятся в среднем звене (закрепление семиступенных, разные варианты их комбинаций, доминантовый лад, иногда симметричные) этот комплексный подход можно использовать с той оговоркой, что первый раз такая аккордовая модель (см. пример выше) записывается и теоретически прорабатывается.

Частью комплексного подхода стало моделирование аккорда, включающего в себя основные звуки лада, с его характерными ступенями²⁰:

65

а) * аккорды-ориентиры лидийско-миксолидийский

б) * лидийско-миксолидийский с в (,,молдавский")

в) * мелодический мажор

Например, в такой комплекс для доминантового лада (от до), который проходится в среднем звене, будут входить следующие звуки:

c – des – e – g – as

Возможно, это не так просто для работы в среднем звене (училищного уровня), но на примере нескольких, особенно трудных для восприятия ладов (например, гамма Римского-Корсакова), это сделать полезно, – построить, а

²⁰ Карасева М. В. Современное сольфеджио. Учебник для высших и средних музыкальных заведений. М.: Консерватория, 1996. I часть. С. 22.

затем пропеть. В помощь этому упражнению входят также и правильно подобранные примеры из музыкальной литературы, в которых лад будет восприниматься и по горизонтали, и по вертикали в его характерных попевках и оборотах²¹.

2.2.3. Работа с развитием ритмического слуха

О Работа над ритмическими фигурами синкопы, триоли, записанных на разных ритмических уровнях

В среднем звене возникает ситуация, при которой долгая тренировка ритмического слуха часто отсутствует, тем не менее, примеры для чтения с листа и диктанты усложняются. Всё это приводит к проблемам, связанным с восприятием ритма.

Ситуацию можно поправить и с помощью локальной, и с помощью универсальной методики. Приведем пример того, как работает локальная методика. Ещё со времен ДМШ в изучении триоли используется модель два к трем (2:3), когда средний звук триоли нужно исполнить между двумя восьмыми. Ученик делает это «примерно», знания четкой модели ритма у него нет. Если он будет это делать в медленном темпе, а не в среднем или быстром, скорее всего, триоль прозвучит неровно.

Для того, чтобы выучить полиритмы, нужна универсальная методика, которая позволит делать это в любом темпе и абсолютно точно просчитывать ритм. Здесь можно использовать методику М. В. Карасевой по освоению полиритмии, предложенной в первой части её учебного пособия «Современное сольфеджио»²².

²¹ См.: Карасева М. В. Современное сольфеджио. Учебник для высших и средних музыкальных заведений. М.: Консерватория, 1996. II часть.

²² Карасева М. В. Современное сольфеджио. Учебник для высших и средних музыкальных заведений. М.: Консерватория, 1996. I часть. С. 72-74.

Ритмическая группа расписана между двумя руками, где в одной – триоль, а в другой – две восьмые. Возникает полиритмия, позволяющая на простейшем мелодическом материале (движение по гамме) убрать условное деление и представить его в виде синкопы:



Аналогичным способом изучаются и другие полиритмы (2:5, 3:5, 4:5), и в этом универсальность методики.

Важно, чтобы при изучении модели полиритмов были проработаны некоторые теоретические вопросы. Поясним сказанное: часто при изучении триоли в ДМШ ученики из-за одинаковой графики не понимают разницу между основным и условным ритмическим делением, что три восьмые и три восьмые в триоли занимают разное музыкальное время. Это надо сделать до училища. Если говорить о графике, то помимо триолей восьмыми, нужно проходить триоли других ритмических уровней – шестнадцатыми, четвертями и половинными.

Проблемы, связанные с графическим освоением фигур, встают не только с триолями, но и с синкопами. Эти ритмические группы, освоенные в ДМШ, в среднем звене усложняются за счет изменения метрического уровня: например, синкопа в уменьшении – *шестнадцатая-восьмая-шестнадцатая*, в расширении – *восьмая-четверть-четверть(-четверть-)-восьмая*. Даже визуально они воспринимаются по-другому. Это не всегда понимается учениками, поскольку в их сознании закрепились четкие стереотипы. Приведем такой пример. Синкопа, пройденная ещё в пятом классе ДМШ, как правило, ассоциируется с ритмом *восьмая – четверть – восьмая*.

Кроме этого, синкопа часто связывается с подтекстовкой, которую предлагает учитель. Вот пример типичной подтекстовки:

Петь: «восьмая» – «четверть» – «восьмая»

Говорить: «син- ко- па»

Этот мнемонический, по сути, прием можно отнести к числу локальных. Он, прежде всего, позволяет запомнить само явление, но никак не гарантирует ритмичного исполнения рисунка. Для достижения ровного исполнения синкопы эффективнее просчитывать более мелкими длительностями, в частности, в одной руке исполняется синкопа, в другой – ровные четверти или ровные восьмые.

В вузе естественным образом ритмические трудности ещё более усложняются, в частности, и оттого, что ритмика не проходит отдельно, она находится внутри музыкальной ткани. В курсе М. В. Карасевой изучение таких трудностей могут совмещаться с неожиданными формами работы. Опишем один из таких примеров.

Одним из самых интересных заданий на первом курсе по сольфеджио была запись на слух вокально-инструментальной партитуры. Каждому студенту по жребию досталась одна из джазовых композиций в исполнении известного американского коллектива *The Singers Unlimited*. Автору данной работы досталась расшифровка композиции «*The shadow of your smile*» (J. Mandel, P. F. Webster), в которой помимо четырехголосного хорового изложения участвовали рояль и контрабас²³. Нот не существовало ни в каком виде, был предложен только аудио-файл. Трудности, связанные с хоровой тканью касались исключительно гармонии, отдельные комплексы которой

²³ Это задание было дано на дом на неопределенное время (автор работы справился с ним за два дня) и предполагало многократное прослушивание композиции, в том числе замедленное.

нужно было хорошо расслышать. Тональность ми-бемоль минор несколько усложнял запись композиции, изобилующую случайными знаками.

Задание предполагало не только расшифровку по слуху, но и коллективное исполнение на уроке. Все композиции были записаны на уроках в течение последующих месяцев²⁴.

Хотелось бы подробнее остановиться на собственном восприятии ритмической стороны этого задания. Четырехголосное хоровое изложение проблем не вызывало, – к тому же, это была работа в большей степени для гармонического и мелодического типов слуха. Партия фортепиано, которая, особенно в сольном эпизоде, на слух больше напоминала выписанную импровизацию, предполагала точную фиксацию. Пассажи тридцать вторыми через клавиатуру, квинтоли шестнадцатыми, синкопы (вплоть до тридцать второй – шестнадцатой – тридцать второй), обратные пунктирные рисунки и форшлаги (не говоря о том, что записывался, разумеется, не только ритм, как в ритмическом диктанте, но и все слышимые ноты) – всё это создавало трудности даже у студентки Московской консерватории.

Трудности такого задания были связаны ещё и с тем, как записать, поскольку с такими ритмическими фигурами студент достаточно редко встречается при игре на фортепиано. Преодоление этих трудностей оказалось чрезвычайно полезным.

Безусловно, музыкальный материал подобной трудности не может использоваться в среднем звене, однако, более приемлемые, но при этом интересные в ритмическом отношении сочинения вполне могут применяться. Для большего успеха выполнения можно попросить ученика записать

²⁴ Композиции «The shadow of your smile» записывалась первой после двух-трех репетиций, в течение одного занятия. Партия рояля была исполнена сокурсником-композитором, а партия контрабаса из-за отсутствия оригинального инструмента игралась автором работы на особом силиконовом синтезаторе, принесенном на занятие профессором. С видеозаписью можно ознакомиться по ссылке: <https://youtu.be/H7hY3YidBJI>.

фрагментарно – только ритм. По сути, это будет представлять собой тот же ритмический диктант из ДМШ, но при этом будет интереснее – меняется музыкальный материал и уровень ритмической сложности.

Раздел 3. Основные применяемые формы работы на сольфеджио

3.1. Музыкальный диктант как наиболее проблемная форма работы на уроке

Проблемы слуховой тренировки на уроке в большей степени связаны с диктантом – наиболее трудной формы работы на всех ступенях музыкального образования. Попадая в среднее звено, студент, предположительно, имеет представление о том, как писать одноголосный музыкальный диктант, а иногда и двухголосный. Приходя в вуз, студент сталкивается с трудностями, касающимися, во-первых, музыкального содержания диктанта (усложнение тонального и гармонического содержания), во-вторых, метроритмических особенностей.

Как правило, именно в вузе ученик встречается с новым типом диктанта – тембровым, который вызывает большие трудности из-за наличия сформированных в ДМШ установок на конкретный тембр. Все это вместе задает чувство дискомфорта, особенно если оно основано на установке «неизвестное – значит, трудное, трудное – значит, неприятное».

Мелодическое и ритмическое своеобразие диктантов, разумеется, полностью связано с тем, что проходится в курсе сольфеджио, а в среднем и старшем звене – и в курсе гармонии. Помимо диктантов с известными ученикам ладами можно пробовать давать диктанты в других ладовых разновидностях – например, семиступенных ладах, которые студенты должны помнить из последнего класса школы. Кстати, для повторения ладов, освоенных в ДМШ, перед знакомством с новыми, которые будут проходиться в училище, будет полезным дать диктант в одном из них, чтобы

лучше почувствовать краску, ладовые особенности, связанные с отдельными ступенями.

Метроритмические трудности в диктанте могут касаться использования переменного размера, особых видов размера (смешанных), применения отдельных ритмических фигур, дробление в которых неквадратное (квинтоли, септоли и т.д.). Трудности такого рода можно распознать, обычно, только в том случае, если подобраны яркие примеры (непросто определить, например, в каком такте сменился размер) и если подобные элементы присутствовали в младшем звене. Как уже говорилось, взаимосвязь между материалом школы-колледжа-вуза построена, с одной стороны, на закреплении и усложнении того, что уже было заложено в базу памяти учащихся, с другой на постепенном «прибавлении» информации.

О Развитие гармонического слуха в условиях перехода от одноголосных диктантов к многоголосным

Поскольку в среднее звено приходят учащиеся разного уровня подготовки, педагог может столкнуться с тем, что некоторые ученики не писали двухголосный диктант, тем более, трехголосный, который для теоретического отделения училища постепенно становится основным. У отдельных учащихся это способно вызвать «шок». В связи с этим чтобы дальнейшая работа была эффективна, должно быть уделено внимание вопросу психологических установок.

Работа с установками продолжается и в вузовском курсе. Некоторые установки порой мешали слышать то, что звучит на самом деле: в сознании студента-теоретика (после среднего звена) устойчиво засела установка «если диктант, то трехголосный».

Изменение установок в течение курса сольфеджио М. В. Карасевой происходило постепенно. На уроках студенты писали самые разные по количеству голосов и фактуре диктанты: двух-, трехголосные, с переменным

количеством голосов, четырехголосные в стиле аккордовых последовательностей, многоголосные с ярко выраженной мелодией и повторяющимся сопровождением (по сути, одноголосный с бурдоном). Важно подчеркнуть, что, в отличие от предыдущих звеньев, работа с изменением установок происходила на сознательном уровне (то есть, ученик понимал процесс изменения собственного восприятия). Уже в среднем звене к подобному подходу относительно диктантов можно готовить учеников и давать разные их варианты – это облегчит переходный период от училища к вузу.

На уровне среднего звена полезно задать установку на то, что диктант может быть не только одноголосным, но и двухголосным. При этом двухголосие не должно вызывать страх, и это важно помочь понять. Для этого нужны специальные формы работы, связанные с освоением двухголосия. Гармонический и мелодический типы слуха на диктанте работают во взаимодействии, но тренировать их нужно и отдельно. Для тренировки гармонического слуха – слушать цепочки, для тренировки мелодического – петь различные мелодические фигуры.

Есть и более мелкие, на первый взгляд, вопросы о том, как писать диктант. Например, одним из главных вопросов учеников заключается в том, какой голос писать первым, как вообще писать многоголосный диктант. Не существует единого «рецепта» – такова была мысль на счет диктантов на занятиях М. В. Карасевой, и это снимало напряжение, поскольку многие думали, что есть (например, огорчались, что они не умеют сразу писать трехголосие в вертикали). Между тем, из практики известно, что некоторые педагоги фактически заставляют всех учеников писать всех по одной схеме, которая удобна именно им (у абсолютников – это чаще всего стенография, у неабсолютников – запись по памяти). При таком подходе результаты далеко не всегда будут успешными. Подход должен быть разным: ученикам с хорошим гармоническим слухом легче слушать диктант вертикалями, а тем,

у кого он развит хуже, – горизонтальными единицами. Выбор стратегии при написании диктанта в каждом случае зависит от контекста.

3.2. Особые формы работы

О Творческие задания

Творческие задания предполагаются в любом звене и все педагоги обычно к этому стремятся, но какими они будут и в каком количестве, решает каждый педагог. Задания на сочинение, особенно на досочинение по модели существуют уже в младших классах ДМШ и обычно ограничиваются сочинением на ритм. В среднем и старшем звене все творческие задания постепенно переходят в связь с гармонией (сочинение периодов, сочинение в конкретных стилях с соблюдением законов формы).

В вузовском курсе М. В. Карасевой использовались разнообразные оригинальные формы творческой работы, которые надо пояснить. Многие были непривычные. Другие продолжали линию традиционных заданий – например, сочинение мелодии на лад, но в усложненном варианте.

В начале курса музыкальным материалом служили различные виды пентатоники – как более известные, ангемитонные, так и гемитонные (менее знакомая японская пентатоника). Для закрепления ладового ощущения звукорядов студентам предлагалось написать небольшой хор, для любого количества исполнителей с использованием вертикалей пентатоники – но уже нетерцевой аккордики.

В подобных творческих заданиях усвоение интонационных особенностей лада происходит комплексно: сначала знакомство с ними на уроке, затем пение звукорядов от разных звуков дома, наконец, многоголосное сочинение в ладах. Дальнейшее исполнение в классе и запись таких сочинений придает уроку оттенок концертного исполнения.

Думается, в среднем звене найдется немало ладовых тем (гармонический и мелодический мажор и минор), лучшему восприятию которых послужат подобные творческие задания.

Ели первая группа заданий являлась инновационным развитием традиционных заданий, вторая группа практически не имела аналогов; это оказалось совершенно новым типом заданий.

Такой пример мы уже приводили – это уже упомянутая расшифровка по слуху одной из композиций в исполнении известного американского коллектива *The Singers Unlimited*²⁵. В данном контексте надо ещё добавить несколько соображений. Во-первых, погружение в такой трудный для восприятия и несколько неожиданный музыкальный материал позволяет расширить установки восприятия музыки в целом, которые сводятся обычно к академической классической или современной. Во-вторых, это сносит творческую струю в занятия: так, участие в записи было интересно каждому в группе. При этом стереотипы о том, что урок сольфеджио состоит из определения цепочек на слух, пения и диктанта (обычно в этой последовательности, а если и нет, то завершаясь диктантом), естественным образом были пересмотрены.

Другим совершенно новым по форме заданием в вузовском курсе была работа над формированием «экспертного слуха» на материале не только классическом, но и неакадемическом (можно сказать, эстрадном). Изначально задач ставилось несколько. Во-первых, на слух выявить моменты аллюзии последней песни списка на остальные. Во-вторых, благодаря работе мелодического и гармонического слуха выявить, что объединяет эти песни, попавшие в одну «папку хитов».

М. В. Карасевой было предложены шесть музыкальных композиций:

²⁵ Об этом задании уже шла речь во втором разделе настоящей работы («Работа с развитием ритмического слуха»).

Celin Dion «My heart will go on»

Stevie Wonder «I just called to say I love you»

Д. Пуччини опера «Турандот», ария Калафа «Nessun dorma»

Д. Пуччини опера «Джанни Скикки», ария Лауретты «O mio babbino caro»

И. С. Бах Ария «Воздух» из оркестровой сюиты №3 Ре-мажор

ВИА Гра «Не оставляй меня, любимый»

Консерваторские студенты по-разному отнеслись к включению в работу неакадемической музыки. Для некоторых это было интересно, другие отнеслись к этому заданию с сомнением, поскольку включение этой музыки в задание по сольфеджио у многих грозило разрушить определенные стереотипы.

В процессе проведенного анализа удалось сделать интересные выводы: с этим материалом как бы «сниженного» уровня (если говорить о трех примерах поп-музыки) тоже можно работать и это будет эффективным. Это, в свою очередь, говорит об успешной работе с изменением психологических установок.

В среднем звене подобные творческие задания могут использоваться даже с большим энтузиазмом, так как в этом возрасте подобную музыку любят больше. Такие задания могут напоминать упомянутые выше или могут использоваться лишь отдельные их элементы – это зависит от фантазии и методических навыков отдельного педагога²⁶. В любом случае, включение творческих заданий в урок любого звена помогает не только

²⁶ Посещение курса сольфеджио М. В. Карасевой вместе с другими группами теоретиков в последние годы показало, что творческие задания применяются педагогом по-разному и постоянно дополняются новыми.

профессионально (если оно качественно продумано), но и психологически – улучшить обстановку на уроке, дать понять, что сольфеджио тоже музыкальный предмет, в котором даже развлекательные моменты могут являться полезными для слуховой работы.

Заключение

Не всегда получается так, что курс какой-либо учебной дисциплины оставляет в памяти настолько яркие впечатления, что становится темой отдельной работы. Желание позаимствовать особо интересные задания и полезные методы работы из курса сольфеджио профессора М. В. Карасевой продиктовано и собственной дальнейшей преподавательской деятельностью.

И универсальная и локальная методики, как было показано, могут успешно применяться, если педагог проявляет необходимую методическую гибкость. Различие уровня сложности звеньев, музыкально-языкового материала – при единстве форм работы, типологичности, не мешает использовать даже самые трудные элементы курса М. В. Карасевой, адаптируя их по мере необходимости. Сольфеджийные новации могут усваиваться весьма эффективно, когда методические и психологические приемы органично сочетаются друг с другом.

Овладение элементарными психологическими приемами, с которыми студенты-теоретики осваивают в курсе М. В. Карасевой, помогает им освободиться от мешающих установок и негативных якорей, которые в ряде случаев были заложены ранее. Если педагог интересуется подобными проблемами, если он подходит профессионально к каждому уроку и каждому учащемуся и его проблемам, это дает ему ряд преимуществ. Во-первых, он не будет учить точно так, как учили его самого. Во-вторых, не станет двигаться по инерции, поскольку ему будет интересно «докопаться» до самой психологической сути методической проблемы. Таким образом, он будет в большей мере интересен ученикам.

Что касается самого предмета сольфеджио, то при гибком совмещении методик в нем, с привлечением элементов психологии оно может стать не только эффективным, а стало быть, конкурентоспособным, так как работа ученика происходит над самим собой, а это всегда интересно.

Список литературы:

Давыдова Е.В. Методика преподавания сольфеджио. М., «Музыка». 1975.

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В двух томах. Том II. М., «Педагогика», 1983.

Карасева М. «Дополненная реальность» в работе педагога-музыканта. Научный вестник Московской консерватории. 2016, №2. С.41-83.

Карасева М. В. Современное сольфеджио. Учебник для высших и средних музыкальных заведений. В трех частях. М.: Консерватория, 1996.

Карасева М. В. Сольфеджио — психотехника развития музыкального слуха. М.: Московская консерватория, 1999.

Немов Р. С. Психологический словарь. Владос, 2007.

Узнадзе Д. Н. Общая психология / Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе. Под ред. И. В. Имедадзе. М., «Смысл», 2004.

Чернокова Т. Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования / Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Выпуск 3, 2011.

Richard E. Synesthesia: A Union of the Senses (2nd edition). — Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2002.