

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ В КУРСАХ ГАРМОНИИ И СОЛЬФЕДЖИО СРЕДНЕГО ЗВЕНА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

М. В. Карасёва

Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского
Российская Федерация, 125009 Москва, ул Большая Никитская, 13/6

Для цитирования:

Аннотация

Статья посвящена исследованию семантических сетей, возникающих в сознании русскоязычных музыкантов при освоении музыкально-теоретических терминов на занятиях сольфеджио и гармонией. Анализ сфокусирован на особенностях восприятия глубинной структуры слова и спроецирован на область методики преподавания. Методическая суть проблемы удачного и неудачного термина (и его определения) состоит в том, что последний может способствовать или препятствовать адекватному пониманию и слуховому освоению какого-либо ладового, тонального, ритмического, аккордового явления. Автор на основе личной педагогической практики представил классификацию основных психологических механизмов подобных препятствий. В статье делается попытка выявить как проблемные термины, так и проблемные зоны в системе обучения учеников в среднем звене: от способов подачи педагогом учебного материала до особенностей его усвоения учениками. Среди рассмотренных категорий: двойственные значения терминов, упрощение по аналогии, термины с неясным / утерянным или свехрасширительным стилевым следом, неоткомментированная калька с иностранного языка, «конъюнктурные» термины. Показана связь восприятия таких терминов с этнокультурными и индивидуальными психологическими установками в обучении и с социально-политическими условиями. Рассмотрены механизмы смешения структурной и ценностной / идеологической идентификации при восприятии и определении термина, вопросы соотношения термина и метафоры, формирования стилей мышления ученика при работе над осознанием им музыкально-теоретических терминов. Даны конкретные рекомендации по исправлению существующей ситуации в отечественном музыкально-теоретическом образовании.

Ключевые слова: теория музыки, сольфеджио, гармония, музыкальное образование, прикладная лингвистика, когнитивная психология.

Как вы лодку назовёте, так она и поплывёт

Методическая суть удачного и неудачного музыкально-теоретического термина, как и его определения, состоит в том, они могут либо способствовать, либо или препятствовать адекватному пониманию и слуховому освоению какого-либо ладового, тонального, ритмического, аккордового явления. Создание научных терминов, как правило, является прерогативой учёных. В области теории музыки, однако, термины чаще создают сами педагоги, закрепляя их в своих лекциях и учебных пособиях. В области точных наук, в норме, вводимый термин должен иметь чёткую смысловую отграниченность от других терминов, быть стилистически и эмоционально нейтральным. Проецирование этих условий в область музыкальной науки и музыкальной педагогики покажет нам иную картину, достаточно далёкую от научных норм. Суть проблемы здесь состоит в следующем:

1. В отличие от учёных, системное мышление педагогов-музыкантов часто развито не столь высоко, потому в учебных курсах часто встречаются термины, которые сегодня стоило бы признать неудачными (в частности, нерядоположными, произвольными по смыслу, содержащими недопустимые для термина коннотации, отражающие отношение к нему).

2. Мыслительные навыки ученика-музыканта формируются в результате преимущественного развития правополушарных умений (образно-ассоциативного мышления). Левополушарные навыки, такие как дискретное логическое мышление, в учебных курсах у исполнителей развиваются значительно меньше.

В результате, педагог, вводя тот или иной термин, часто не объясняет его этимологию и стилевую область действия, а ученик просто заученно повторяет этот термин.

В настоящей статье представлен анализ наиболее употребительных (в современной академической музыкальной педагогике) «проблемных» терминов из области элементарной теории музыки, гармонии и сольфеджио. Проблема наблюдается от ДМШ от вуза, однако в качестве фокусной точки избран уровень обучения музыкантов в среднем звене. Во-первых, именно здесь учащиеся впервые встречаются с необходимостью осмысления значительного количества специальных терминов. Во-вторых, в среднем звене обучения в большей мере раскрываются «ножницы» между «базовым и продвинутым» этапами: сложных для понимания терминов постепенно становится все больше, а методика их преподнесения педагогом, как правило, сохраняется ещё «детская», часто направленная на упрощённое толкование слова.

Тема и предмет исследования формировался в результате практических наблюдений автора, много десятилетий работающего в области музыкальной педагогики во всех звеньях музыкального обучения. Отбор терминологического материала происходил на основе анализа семантических сетей, возникающих в сознании русскоязычных музыкантов при освоении музыкально-теоретических терминов на занятиях сольфеджио и гармонией. Методология исследования частично опирается на теорию выявления глубинной структуры слова, предложенную Н. Хомским [15] в области лингвистики и развитую его последователями. Под глубинной структурой в данной работе понимается полная внутренняя репрезентация того, что мы хотим сообщить (поверхностной структурой в этом случае являются произносимые слова и предложения).

В статье делается попытка выявить как проблемные термины, так и проблемные зоны в системе обучения учеников (с моделированием того, что «оседает» в их голове в результате использования того или

иногo термина) и дать основные рекомендации к улучшению создавшейся педагогической ситуации.

Классификация проблемных терминов с позиции особенностей их восприятия

Расположим выделенные нами терминологические группы условно, по мере усиления уровня «проблемности».

1. Нейтральные термины, такие как, например, *тональность* или *диатоника*, мимо которых не проходит ни один ученик, изучающий теорию музыки. Нейтральными их можно условно назвать потому, что изучающему надо сначала их надо «расшифровать»: узнать этимологию слова (попутно познав ряд корней из латыни или греческого), а затем (самое главное) связать с самим звуковым явлением, лежащем в личном сенсорном опыте. Практика показывает, что дать определение этим терминам затрудняются даже студенты, поступившие в консерваторию, что выявляет в целом их неприученность думать о терминах и их смысловом наполнении.

2. Термины и названия с более выраженными мнемоническими маркерами. В эту группу можно отнести термины, которые создавались (возможно, стихийно) с прослеживаемой целью: для лучшего их запоминания и выделения того или иного ладового или гармонического явления из числа подобных. К терминам такого рода можно отнести:

Термины-«копирайты», иначе говоря, термины притяжательного падежа. К ним относятся, прежде всего, «фирменные» звуковые вилки:

— композиторов: *рахманиновская субдоминанта*, *прокофьевская доминанта* (объясняемый обычно в учебных курсах как альтерированная доминанта: доминантсептаккорд с повышенными квинтой и секстой), *лады Шостаковича* (смешанные лады с низкими ступенями), *шубертова шестая* (аккорд одноименного миноро-мажора, трезвучие

шестой минорной ступени в миноре), *гамма Римского-Корсакова* (тон-полутон),

– «героев» их произведений: *тристан-аккорд* ($f - h - dis^1 - gis^1$), *прометеев аккорд*, который использовался А. Н. Скрябиным в «Поэме огня» ($c - fis - b - e - a - d$) *петрушкин лад*, или *петрушкин аккорд* (основанный на тритоновом сочетании трезвучий¹).

В статье нет задачи ни приводить все возможные термины-«копирайты» (тем более что они «множатся» как в устном жанре, так и в педагогическом творчестве), ни искать соответствий-несоответствий их в композиторском творчестве. Отметим только, что все названия этого типа обладают, в первую очередь, аттрактивным (и даже потенциальным маркетинговым) эффектом: именно их более всего обсуждают на интернет-форумах² и в соцсетях³. Общим в этих сетевых обсуждениях (настоящими или бывшими студентами музыкальных учебных заведений) является, однако, крайне приблизительное представление о самих обозначаемых ими музыкальных явлениях.

3. Термины двойственные по смыслу. К ним можно отнести, в частности, *полиритмию*. Сейчас этот термин используется в основном как обозначение звукового явления, в котором ритмическая модель образуется сочетанием по вертикали основного и условного ритмического деления (например, двух восьмых и триоли восьмых). Однако нередко случаи, когда в литературе о музыке ещё встречается понимание слова полиритмия в широком смысле, как сочетания по вертикали любых различных ритмических рисунков.

4. Термины-геомаркеры с неясным / утерянным или сверхрасширительным стилевым следом. Здесь лидерство по «туманности стилового следа» в понимании основы явления держат семиступенные диатонические лады. Их часто называют *ладами народной музы-*

¹ И фактически являющийся одним из воплощений лада «тон-полутон».

² См. темы на Форуме Классика: «Лады Шостаковича» [7] и «Тристан-аккорд и другие именные...» [9].

³ См. тему на Вконтакте.ру «Имена собственные в теории музыки» [2].

ки⁴ либо древнегреческими ладами. Заметим, оба терминологических обозначения являются свехрасширением. Кроме того, как известно, эти ладовые звукоряды, сохраняя свои древнегреческие маркеры, никак не могут быть идентифицированы ни с оригиналами ладов, носивших такие названия в самой Древней Греции (поскольку структура звукорядов, носивших эти имена, тогда была иной), ни даже с самой географической зоной. Как замечает Ю. Холопов, «слова “дорийский”, “фригийский” и так далее относятся не столько к географии, сколько к этнографии («дорийцы» – коренное греческое племя, царь Крез был лидийцем)» [12, с. 298].

Продолжая разговор о так называемых народных ладах, вспомним особенности гео-обозначения в названиях некоторых смешанных ладов: *украинский* (дорийский с четвертой высокой ступенью), *молдавский*, он же *румынский* (лидийский со второй высокой и седьмой низкой ступенями), *испанский* (мелодический мажор со второй низкой ступенью). Здесь ситуация несколько иная: многие из этих ладов до сих пор являются ладовой основой многих национальных музыкальных культур. В отличие от музыки Древней Греции, которую мы никогда не слышали, эту национальную музыку можно услышать и сегодня. В настоящее время трудности с изучением смешанных ладов в теоретических курсах имеют две стороны.

Первая непосредственно связана с утерянным стилевым следом в восприятии и состоит в том, что у современных учеников сегодня частично (а чаще полностью) разорваны ассоциативные связи звучания ладов с теми регионами, для которых эти лады специфичны. В качестве яркого примера можно привести так называемый украинский лад. Во времена СССР национальную ладовую «изюминку» музыки советских республик сложно было не определить: музыкальные композиции и песни народов Советского союза передавались по радио каж-

⁴ Что само по себе терминологически некорректно, по этому критерию их нельзя, например, отделить от смешанных семиступенных ладов, которые точно так же часто встречаются в народной музыке.

дую неделю⁵. Вдобавок, в рамках предмета «Народное музыкальное творчество» в среднем и высшем звене музыкального обучения учащихся и студентов знакомили с музыкальной спецификой всех пятнадцати союзных республик. Поэтому не узнать звучание лада украинской думки (или хотя бы определить геовектор нахождения этой музыки) было сложно. Однако время этнического «радиопросвещения» прошло – сегодняшние ученики и студенты при восприятии украинского лада «отсылают» его в более дальние регионы, чаще в те, в которые они сами ездят отдыхать: в Турцию или Египет⁶.

Вторая сторона обозначенной проблемы связана с свехрасширительным значением термина. В отличие от первой, она создаётся не вследствие тех или иных особенностей восприятия термина, а в результате музыковедческого и педагогического словотворчества. Общей тенденцией в этом случае является использование принципа «глобальное вместо локального». Это можно пояснить на примере все того же украинского лада. В украинских учебниках он называется *гуцульским*⁷ (распространённым в Западной Украине). Примерно так же дело обстоит с термином *испанский лад*, который характерен для музыки фламенко и фактически локализован как лад южной Испании. Он мог бы в таком случае называться андалусийским⁸. Примеры можно было бы продолжить, вспомнив *венгерскую гамму* и другие геотермины.

Тому, почему так происходит, на наш взгляд, есть два объяснения. Первое – общедидактическое: легче запоминается более крупная

⁵ Для этого на основном радиоканале (транслируемом через радиоточку, которую имели все жители СССР) существовали специальные циклы музыкальных радиопередач.

⁶ Автор регулярно проводит такой опрос при начале объяснения этой темы на занятиях сольфеджио и гармонией.

⁷ Ю. Н. Холопов в своём теоретическом курсе гармонии приводит его как вариант гемиольного октохорда [10, с. 133], говоря устно на лекции о нём как о ладе гуцульском.

⁸ Интересно, что Ю. Н. Холопов в теоретическом курсе почти всегда называет этот лад доминантовым (вероятно, следуя устоявшейся). Однако в качестве второго возможного названия в скобках ставит слово «андалузский» [10, с. 200].

смысловая структура⁹. Второе – общепсихологическое, связанное с тем, что существует известная устойчивая тенденция к обобщению при идентификации объектов из инокультурной среды¹⁰.

Безусловно, научная небрежность в создании и «тиражировании» географически окрашенных терминов не есть особенность одной только российской музыкально-педагогической школы. Географическое словотворчество можно встретить, в ряде современных зарубежных цифровых образовательных продуктов, посвящённых изучению редких ладовых звукорядов. Таково, например, мобильное приложение для *Android Music Scales*¹¹. Оставив, однако, подобные примеры без подробного рассмотрения¹², обратимся к зарубежным академическим изданиям и учебникам по теории музыки и гармонии. Как известно, в них при объяснении темы «Аккорды с увеличенной секстой» (*Augmented sixth chords*)¹³ обычно используются обозначения аккордов: *итальянский*, *французский*, *немецкий*¹⁴, таким же образом произвольно отосланным к той или иной стране использования. Ещё один интернациональный пример в этой связке: *неаполитанский*

⁹ Так, автор этой статьи в своём учебнике сольфеджио [3] осознанно использует название украинский по отношению к этому ладу, зная о его локальном названии «гуцульский».

¹⁰ Так, за границей людей из России обычно называют русскими, даже если они принадлежат к другому национальному типу.

¹¹ Подробнее это приложение разбирается в статье автора [4].

¹² Поскольку из подобных источников не бывает ясно, на какой теоретической базе они создавались, и нет ли в этих названиях превалирования личной инициативы создателя, IT-меломана-любителя.

¹³ См., например, описание их в статье из словаря Гроува [16] или в известном и многократно переиздающемся американском учебнике тональной гармонии [18, р. 356–362].

¹⁴ Они соответствуют названиям, принятым в отечественных учебниках гармонии: увеличенный сектаккорд, дважды увеличенный терцквартаккорд и увеличенный квинтсектаккорд двойной доминанты. Попутно заметим, что принятое в наших учебниках обозначение аккорда *as – fis – c – e* как дважды увеличенного квинтсектаккорда вообще ничем не обосновано: в этом аккорде (в отличие от дважды увеличенного терцквартаккорда) вообще нет дважды увеличенных интервалов. Эту нелогичность нередко замечают сами ученики, которые начинают изучать данную тему в курсе гармонии.

сектаккорд (сектаккорд второй низкой ступени), который также весьма условно можно связать с Неаполем и его школой¹⁵.

5. Термины как результат формального упрощения в педагогике. Это термины, идущие вразрез со стилевым смыслом музыкального материала в целях привязать к какому-то более знакомому (или предполагающемуся более знакомым) для ученика явлению. Среди наиболее показательных примеров в области ладов:

– использование терминов *дважды гармонический мажор* и *дважды гармонический минор* – названия гемиольных ладов, или ладов с двумя увеличенными секундами, «прописавшиеся» в учебниках по элементарной теории музыки и сольфеджио со старших классов музыкальной школы. Это мнемонического свойства упрощение (мол, раз в ладу две увеличенных секунды, то пусть он и будет называться «дважды»), крой по образу и подобию известных ученикам гармонических (обратим внимание на это слово) ладов результатом своим имеет грубое нарушение интонационной стилистики использования гемиольных ладов. В последних ладовые попевки с увеличенной секундой постоянно «обыгрываются» и составляют одну из характерных черт музыки, написанной с этих ладах. В классической же мажорно-минорной, по сути, тональности (!) характерные ступени гармонического мажора и минора служат, в первую очередь, усилению тонально-гармонических (отсюда и название) функций с обострением тяготения к тонике. Соответственно, в отличие от гемиолики, увеличенная секунда не только никогда не выделяется в мелодической линии, но и является, согласно известным правилам голосоведения в классической гармонии, ходом запретным. Представляется, что не так уж сложно объяснить эту интонационно-стилевую разницу доступным языком ученикам в любом возрасте с тем, чтобы с самого начала направить их слуховое восприятие на выявление тонкой стилевой дифференциации в музыкальном материале;

¹⁵ Об условности этого термина пишет Ю. Н. Холопов [13].

– использование термина *доминантовый лад* ($c - des - e - f - g - as - b - c$) также несёт в себе мнемонический след (ладовый звукоряд, построенный от «доминанты», гармонического f -moll). Следуя этой логике, надо было бы тогда «гуцульский» лад назвать ладом субдоминантовым¹⁶;

– *поиск и нахождение (!) основного тона в уменьшенном септаккорде и в малом с уменьшенной квинтой септаккорде*. Известно, что акустически основной тон в этих аккордах, имеющих в своём основании уменьшенное трезвучие¹⁷, лежит за пределами самого аккорда (так, основным тоном для аккорда $h - d - f - as$ будет взятый снизу звук g). Эта невинная, на первый взгляд, «подгонка» способа поиска основного тона под привычный приём «перевёртыша» (перевернуть все звуки аккорда до положения, в котором все они выстроятся по терциям) в дальнейшей практике освоения этих аккордов, усложнённых побочным тоном (именуемым квартой), создаёт существенные барьеры для их слухового освоения. Возникает когнитивный диссонанс: акустически эта кварта слухом как кварта не ощущается, а воспринимается она, естественным образом, как секста (у малого мажорного септаккорда, например). Отсюда многочисленные варианты путаницы в ученических ответах по слуховому анализу.

– *привязка терминов «доминанта» и «доминантсептаккорд» как обозначения тональной функции к более сложным структурным явлениям*. В числе образцов можно назвать аккорды, характерные для музыки Скрябина (особенно 50–60-х опусов, см. например, поэму ор. 69 № 1), которые часто в учебных курсах гармонии именуется альтерированной доминантой. Здесь происходит подмена обозначения структуры гармонической вертикали (как самостоятельного опорнооб-

¹⁶ Вероятно, до этого в педагогике дело не дошло потому, что смешанные лады проходятся в курсе гармонии уже на более поздней стадии обучения.

¹⁷ При этом само уменьшенное трезвучие в учебных курсах не жалуется: ученикам объясняют, что оно не имеет определённого наклона (ни мажорного, ни минорного, то есть, фактически, читай, не имеет основного тона), потому в гармонии не используется. Налицо нарушение логики в подаче материала.

разующего нетерцового аккорда) обозначением знакомой (по позднеромантической музыке) функции альтерированного аккорда. В результате терминологического искажения возникает искусственная привязка аккорда к некоей тональности (которой в реальном звучании нет и которая в привычном виде и данном контексте не требуется).

6. Термины, расходящиеся с психофизиологией восприятия. Если в предыдущей группе терминов расхождение с психофизиологическими процессам в восприятии было лишь намечено, то в данной терминологической группе термины находятся как в логическом и физиологическом противоречии с обозначаемыми ими явлениями. Приведём два наиболее показательных примера.

Первый из них – термин *атональность*. Как любил говорить об этом термине Ю. Н. Холопов, невозможно строить термин на отрицании и нельзя услышать то, чего нет. Он считал (и справедливо, в определённом контексте), что атональность – это удобное прикрытие неумения найти (увидеть и услышать) гармоническую структуру в музыке. Для сольфеджистики же принятие этого термина оборачивается неизбежностью пения мелодии интервал за интервалом, вне ощущения какой-либо связи между ними. Последнее («скакание» по интервалам), в частности, приводит к излишнему напряжению голосовых связок¹⁸.

Второй такой пример – *политональность*. Здесь графика нотного текста обычно оказывает не лучшую услугу. Визуальное восприятие никогда не бывает строго идентичным слуховому. То, что на нотной бумаге выглядит как две тональности¹⁹ по вертикали, не может так же «красиво» расслоиться на две самостоятельные части в слуховом восприятии. Причина в этом случае проста: физиологически невозможно слышать одномоментно две тональности, то есть сфокусировать слуховое внимание одновременно на двух тонических центрах. Слух бу-

¹⁸ В том числе, поэтому вокальная музыка XX века так часто нелюбима певцами.

¹⁹ Иногда, например, даже с разными ключевыми знаками в скрипичном и басовом ключах.

дет либо совершать быстрые перемещения от одного тонального центра к другому, например, от нижнего пласта «политонального» созвучия верхнему. Для сольфеджистики практическим результатом теоретически понимаемого «двухтоналия» (к чему учащегося подталкивает сам термин) станет общее нестройное интонирование по вертикали. В качестве примера можно привести пьесу № 62 из фортепианного цикла Бартока «Микрокосмос», в которой графика записи показывает нам, что мелодия в правой руке как будто звучит в *g-moll*, а мелодия в левой руке – в *h-moll*. В реальном же звучании в качестве опорного аккорда ясно выделяется двутерцовый секстаккорд *h – d – g – b*, на который и нужно опираться для достижения уверенного интонирования этого двухголосного примера на занятиях сольфеджио.

Добавим, что оба приведённых термина – в большой мере являются результатом неотрефлексированной кальки с иностранных языков, чаще всего, с английского²⁰.

7. «Конъюнктурные» термины. Если описанные выше примеры упрощений и «уплощений» терминов – явление интернациональное, то «конъюнктурность» в терминотворчестве – следствие защитно-приспособленческих тенденций в контексте советских социально-политических реалий. Таковой, например, была сущность и направленность термина *расширенная тональность* ввиду неофициального (но фактического) запрета на «антинародную хроматику» с сороковых годов прошлого века²¹. Идеологизационный «шлейф» в трактовке

²⁰ Так, например, известный учебник Ларса Эдлунда «Модус Новус. Учебник чтения атональных мелодий» [17], изданный сразу на трёх языках – шведском, немецком и английском – только в английском переводе имеет слово «атональный». В шведском же и немецком вариантах заглавия стоит слово «свободнотональный».

²¹ Следующий текст из знаменитого партийного Постановления 1948 года [8, с. 1] чётко обрисовывает как гармонические качества так называемой формалистической музыки, так и, фактически генеральное направление методики преподавания гармонии и сольфеджио: «Характерными признаками такой музыки является отрицание основных принципов классической музыки, проповедь атональности, диссонанса и дисгармонии, являющихся якобы выражением “прогресса” и “новаторства” в развитии музыкальной формы, отказ от таких важ-

гармонии оказался долгоиграющим: слово «хроматизм» еще в конце семидесятых-начале восьмидесятых (!) годов прошлого века считалось почти что «ругательным»²². Использование же термина, содержащего социально желательное слово «тональность», позволяло выживать и термину, и использующему его музыковеду, и самому музыкальному произведению, у которого таким образом появлялся шанс не попасть в список nereкомендованных для исполнения и учебного разбора музыкальных произведений²³. Характерно также, что именно разделу с музыкальными образцами – расширенной, но тональности – принадлежит лидерство в разделах тех советских учебников сольфеджио, в которых все же помещались образцы музыки XX века (преимущественно в виде отрывков из музыки советских композиторов).

Смещение структурной и ценностной / идеологической идентификации при восприятии и определении термина

Идеологизационный «шлейф» так или иначе связан с оценочным суждением. Рассмотрим вопрос о перенесении его в область терминологического понятия. Нередко в подаче педагогом теоретического материала и, соответственно, в ученических ответах наблюдается сме-

нейших основ музыкального произведения, какой является мелодия, увлечение сумбурными, невропатическими сочетаниями, превращающими музыку в какофонию, в хаотическое нагромождение звуков».

²² Такова была оценочная характеристика хроматики, даваемая, в частности, на лекциях профессором МГК С. С. Григорьевым. (В 1977–1978 году автор статьи проходил у него курс гармонии).

²³ В период подготовки текстов автором дипломной работы, посвящённой слуховому освоению музыки XX века, научный руководитель работы Ю. Н. Холопов категорически возражал против того, чтобы в тексте работы использовался термин «хроматическая тональность», поскольку последний мог помешать «проходным» качествам этой работы и последующему потенциальному переходу её автора в аспирантский статус. Заметим, что на дворе стоял 1982-й год. Излишне говорить, что подобного рода «политкорректные поправки» в предыдущие десятилетия были ещё более актуальными.

щение акцента со структурного определения музыкального термина на определение ценностное / оценочное. Приведём несколько примеров.

Пример первый. Вернёмся к термину *диатоника* и вспомним, что основу структурного определения этого термина составляет возможность расположения всех тонов этой звуковой системы по чистым квинтам. Педагогическая практика, однако, говорит о том, что в поиске определения диатоники учащиеся в первую очередь выявляют ее «позитивную коннотацию», обозначая диатонику как натуральную, народную, подлинную (иногда белоклавишную, что тоже косвенно говорит о некоей изначальности²⁴ системы) и редко ищут структурное определение этого термина.

Пример второй. *Пентатоника* (ангемитонная) обычно определяется в школьных учебниках как диатоника без тритонов и полутонов. Проанализируем глубинную семантическую структуру такого определения (транслируемую и усваиваемую подсознательно). Здесь имеется:

1) диатоника, позиционирующаяся как основная, более «продвинутая система», поскольку она обладает выраженными тяготениями к тональному центру (то есть имеет более выраженную иерархическую систему соподчинений). При этом в голове учащегося диатоника неразрывно связана с ладом, причём именно в виде мажора и минора. Это создаёт ограниченное убеждение о том, что мажор и минор и есть главный лад / тональность (последние два термина в ученическом сознании обычно слиты воедино);

2) пентатоника, позиционирующаяся, соответственно, как «недо-система», как своего рода урезанная версия диатоники, лишённая её главных количественных (меньше звуков) и качественных достоинств (меньше возможностей для создания динамики тональных процессов).

²⁴ При этом, подчеркнём, в этих определениях практически не идёт речь о соотношении диатоники и начальных обертонов из обертоновой шкалы (что было бы так же вариантом попытки дать структурное определение диатонике.

Если «копнуть» ещё глубже, затронув этнокультурный и социокультурный семантический пласт, то приведённом определении обнаружатся корни подсознательного противопоставления, с одной стороны, отлаженности и первичности «европейской» мажорно-минорной системы, а с другой стороны, «недоразвитости» и «убогости» иных ладовых систем, отличных от европейского стандарта²⁵.

Здесь бы вспомнить известную пословицу «В чужой монастырь со своим уставом не ходят»: и методически, и идеологически она может очень пригодиться, в качестве средства противопошвинистических и противоевропоцентристских проявлений даже в тех областях, в которых, казалось бы, это никак не выражено словами. Если позиционировать пентатонику как отдельную звуковую систему, обладающую свойствами расслабления, созерцания, мягкого звучания её звуков по вертикали и так далее, то глубинное семантическое поле в формировании в сознании понятия о пентатонике у учащихся будет иным.

Пример третий. Термины, связанные с фиксацией и определением *симметричных ладов*. Если в термине *лады ограниченной транспозиции* (О. Мессиян) и более коротком (потому более предпочтительном) *симметричные лады* (Ю. Холопов) фиксируются структурные особенности последования звуков в ладовом звукоряде, то в термине *искусственные лады* (Ю. Кона [6]) заложена определённая негативная коннотация (искусственный, то есть ненастоящий, чуждый натуральному²⁶). Ещё в большей степени эта коннотация проявляет себя в ныне вышедшем из употребления термине *особые*

²⁵ Строго говоря, на этом же уровне семантического залегания находятся многочисленные анекдоты про чукчей.

²⁶ Впрочем, возможно, стоит учесть, что во времена создания Коном этого термина, в начале 70-х годов прошлого века, слово «искусственный» в отечественном общественном сознании несло несколько меньший оттенок негатива: уже был запущен искусственный спутник Земли, а в советской моде началось интенсивное продвижение искусственных тканей («кримпленовый бум»).

чужеродные лады в качестве «крайней экзотики» (Г. Капеллен, 1908, [14, с. 974]).

Возможности негативного влияния термина на слуховое освоение музыкально-звукового явления

Одна из формул успеха в методике слухового освоения звуковых явлений на сольфеджио – не переносить напрямую теорию в практику слушания и интонирования. Это касается как перенесения установленных правил на практические приёмы работы²⁷, так и перенесения смыслового содержания какого-либо термина на слуховое освоение звукового явления, которое под этим термином скрывается. То, что верно или допустимо в теории, далеко не всегда даёт искомый результат в аспекте практической работы. Приведём примеры.

– интонирование ладового звукоряда *тон-полутон* с опорой на его интервальную структуру (мысленно «нанизывая» ячейку на ячейку и создавая таким образом в сознании цепочку тональных сдвигов), а также с опорой на уменьшенный септаккорд (в котором нет акустической опоры) приведёт к фальшивому звучанию верхнего замыкающего октаву тона;

– безальтернативное использование термина *двойная доминанта* (вне проработки её альтерационных тяготений в качестве субдоминанты) приучает ученика думать об этой функции в условиях своего рода «роуминга» (то есть, функции в другой тональности) и тем самым «забивает» слышание прямых альтерационных тяготений горизонтального типа²⁸.

²⁷ Как пример: требование пения аккорда строго снизу вверх, с баса, потому что так принято при устном обозначении звуков аккорда. Здесь не учтено то, что конкретному ученику, возможно, было бы значительно легче спеть этот аккорд сверху вниз, поскольку для ещё недостаточно тренированного слуха звук сопрано услышать и выделить из общего звучания значительно легче, чем бас.

²⁸ В иных педагогических объяснениях дело доходит до логического абсурда: в мажоре септаккорд второй ступени с повышенной примой и терцией называют септаккордом двойной доминанты с повышенной примой. Это притом что

Комбинация стилей мышления в процессе освоения терминов

О соотношении термина и метафоры. Все, что связано с формированием и бытованием термина – по идее своей, левополушарно, опирается на логические закономерности. То, из чего рождается метафора – материя правополушарного свойства, основанная на ассоциации, традукции, сенсорных подсознательных реакциях. Однако так же как анализ и синтез должны идти вместе в процессах любого обучения, термины и метафоры могут и должны мирно сосуществовать друг с другом, уважая «личное пространство» каждого из них. Термин может успешно поясняться сенсорной метафорой, это делает возможным более успешное «переваривание» термина и более эффективное вхождение в само понятие. Примеры для учеников разных возрастов и с разным жизненным опытом разных могут быть различными: от объяснения лада – через русский глагол «ладить»²⁹, тоники – через сказку о короле и его слугах, к терминам *отклонение* (прогулка с заходом в магазины) и *модуляция* (например, приход домой из школы, консерватории), *общий аккорд* (нахождение в кабинке паспортного контроля) и прочими понятными учащимся метафорами и историями.

Опасность возникает тогда, когда метафора стремится занять место термина. В особенности, если она явно или неявно (в глубинном слое) имеет оценочный оттенок. Навязывание ученикам педагогом своих собственных сравнений и метафор может вызвать у ученика отторжение. Особенно неприемлемо давать в мнемонических целях однозначные метафорические названия (тем более, если они содержат

в тональности предполагаемой доминанты (например, в G-dur для C-dur) такого аккорда вообще не может быть. Название, опять же, получается «притянутым за уши», как и упоминавшийся выше дважды увеличенный квинтсектаккорд.

²⁹ Так делал на своих лекциях Ю. Н. Холопов. Помнится, это оказывалось чрезвычайно эффективным для понимания термина.

негативную коннотацию)³⁰. Стоит помнить, что в основе эффективной, хорошо работающей учебной метафоры лежит индивидуальный сенсорный опыт ученика. И само собой, не стоит подменять метафорой сам теоретический термин.

Понятийное поле термина можно усваивать в голове не только право- но и левополушарным способом. В качестве примера приведём авторское педагогическое объяснение термина *прерванная каденция*. Обычным ответом на вопрос о том, что это такое, бывает: «это когда доминанта идёт в трезвучие шестой ступени». Ясно, что ученикам был представлен урезанный вариант понятия, ограниченный только одним наиболее часто встречающимся (прежде всего, в учебной практике) вариантом. Выстраиваем с учениками цепочку рассуждений и вопросов: доминанта должна (и хочет) идти в тонику; прерванная каденция прерывает (это объяснение этимологии термина) движение доминанты в тонику; если доминанта не идёт в тонику, то куда она может пойти?

На этот вопрос очень редко звучит ответ: «НЕ в тонику». Сначала обычно, и не без труда, высказывается предположение о том, что доминанта может идти в субдоминанту (любую, не только ограниченную шестой ступенью из учебника гармонии) этой тональности. Затем, продвигаясь вверх по логической «лесенке», ученик, направляемый педагогом, доходит до того, что доминанта может пойти также в доминанту или субдоминанту другой тональности. Конечно, при начальном знакомстве с термином, как и с учебной темой, не требуется детально знать о более сложных функциональных вариантах прерванной каденции, но общее понимание смысла и эффекта функционального «обмана» ученикам станет более понятным. Заодно, помимо продвижения к основной цели (объёмного понимания термина), подобное ментальное упражнение развивает общую логику мышления, с которой у учащихся-музыкантов (в том числе, в силу особен-

³⁰ К примеру, октаве необязательно быть глупой (такой, как её метафорически, хотя и шутливо, называет В. Кирюшин [5]).

ностей профессиональной подготовки, с её акцентированием на эмоциональности), как правило, редко когда все бывает в порядке.

Главные задачи по преодолению «ментальных склеек» в осознании терминов

Вторая из главных формул успеха в процессе обучения музыкально-теоретическим предметам состоит в том, что методика должна соответствовать материалу. Думается, что главное в процессе исправления описанной ситуации с восприятием терминов – убрать излишнюю абстракцию и путаницу из голов равно как изучающих, так и обучающихся. Кратко обрисуем возможные методические шаги по осуществлению такой «генеральной уборки». Среди первоочередных:

- «разлепить ментальные склейки»: развести в разные стороны в понимании учеников: понятия лада и тональности, тональной функции аккорда и структуры аккорда. Попутно убрать из ученического подсознания акцент на первозначимости функции аккорда (что формируется, в том числе, приоритетом упражнений на восприятие интервалов и аккордов в тональности в так называемых «цепочках»)³¹.

- осознать и разделить в голове «осколки» знаний из области генерал-баса и акустики: понять (в том числе на материале изучения обертонового звукоряда), что основной тон аккорда обуславливается, прежде всего, акустическими особенностями конкретного аккорда, а не тем, какой звук терцового ряда в данном аккорде располагается ниже всего;

- усвоить с самой ранней ступени обучения, что доминанта и субдоминанта – изначально являются тональными, *гармоническими функциями*, а не просто четвертой и пятой степенями лада (как это часто бывает в обучении). И что они необязательно ограничены лишь трезвучиями этих ступеней;

³¹ Таким опосредованным способом в музыкальной педагогике ещё проявляются установки 1948-го года.

– учитывать характерные психологические установки учащихся относительно использования терминов. Практические наблюдения показывают, что именно исполнители (не теоретики) чаще оказываются более склонными к терминологическому «бравированию». Как им кажется, оно помогает позиционировать себя в глазах педагога-теоретика как образованного и теоретически компетентного учащегося. Часто результатом этого стремления как можно быстрее обозначить звуковое явление теоретическим термином становится «эллипсис» стадии слухового восприятия самого явления. На сольфеджио ученик как бы не слышит то, что ему играют, теоретически подбирая в уме правильные названия и «умные» термины;

– как можно раньше обратить внимание на существование названий основных нетерцовых аккордов. То, что не названо, не имеет имени, как известно, не откладывается в памяти как самостоятельная единица (как самостоятельное созвучие в индивидуальном слуховом тезаурусе).

В заключение вновь хочется вспомнить главного терминотворца в курсе гармонии – Ю. Н. Холопова. Он создал очень много новых терминов, из года в год, как будто, входя во все больший и больший терминологический азарт. У автора этой статьи как слушателя самого первого потока гармонии³² есть возможность сравнить динамику прорастания и языкового усложнения терминов в авторском курсе мэтра за два десятилетия его им преподавания. А также наблюдать то, как эти термины осваивают нынешние студенты-музыковеды, которые учатся по учебникам Холопова. Не оспаривая (не входя в детали научной стороны предмета) возможность бытования новосозданных терминов в таком качестве и количестве, заметим только, что в методическом плане, для целей понимания и собственно музыкального усвоения учащимися гармонических явлений, далеко не все эти вве-

³² Когда профессору Ю. Н. Холопову, уже известному исследователю классической и современной гармонии доверили читать курс гармонии у музыковедов в консерватории. Автор статьи тогда был на четвёртом курсе и посещал этот курс уже в статусе вольнослушателя.

дённые термины представляются столь необходимыми в учебном процессе. Впрочем, это, безусловно, тема отдельного исследования. Важнее вспомнить сейчас другое: Юрий Николаевич всегда начинал очередную лекцию по гармонии с этимологии тех терминов, с которыми он собирался знакомить своих студентов, досконально объясняя его смысл. Хорошо бы, чтобы эта привычка стала золотым правилом для тех педагогов, которые стремятся научить своих учеников (как и себя) думать, в любом возрасте.

Литература

1. Должанский, Александр. “О ладовой основе сочинений Шостаковича”. В кн. *Черты стиля Д. Шостаковича: сборник теоретических статей*, сост. и ред. Любовь Бергер, 24–43. М.: Советский композитор, 1962.
2. “Имена собственные в теории музыки”. *ВКонтакте*. Дата обращения декабрь 23, 2019. https://vk.com/note1373658_10826314.
3. Карасёва, Марина. *Современное сольфеджио. Учебник для средних и высших учебных музыкальных заведений*. 3 тома. М.: Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского, 1996.
4. Карасева, Марина. “Этническое сольфеджио цифрового века”. *Журнал Общества теории музыки*, по. 4/20 (2017): 61–83. Дата обращения январь 07, 2020. http://journal-otmroo.ru/sites/journal-otmroo.ru/files/2017_4%2820%29_4_Karaseva_Ethnic_ea.pdf.
5. Кирюшин, Владимир. *О длинной и глупой жирафе Октаве и других интервалах*. М.: Рудомино, 1992.
6. Кон, Юзеф. “Об искусственных ладах”. В кн. *Проблемы лада*, сост. Киралина Южак, 99–112. М.: Музыка, 1972.
7. “Лады Шостаковича”. *ForumKlassika.ru*. Дата обращения декабрь 23, 2019. <http://www.forumklassika.ru/showthread.php?t=78515>.
8. Постановление ЦК ВКП(б) “Об опере «Великая дружба» В. Мурадели”. *Правда*, 1, февраль 11, 1948.
9. “Тристан-аккорд и другие именные...”. *ForumKlassika.ru*. Дата обращения декабрь 23, 2019. <http://www.forumklassika.ru/showthread.php?t=17374>.
10. Холопов, Юрий. *Гармония. Теоретический курс*. М.: Музыка, 1988.

11. Холопов, Юрий. “Древнегреческие лады”. В изд. *Музыкальная энциклопедия*, ред. Юрий Келдыш. 6 томов, 305–7. М.: Советская энциклопедия: Советский композитор, 1974, т. 2.
12. Холопов, Юрий. “Лады Шостаковича. Структура и систематика”. В кн. *Шостаковичу посвящается: сборник статей к 90-летию композитора (1906–1996)*, сост. Елена Долинская, 290–307. М.: Композитор, 1997.
13. Холопов, Юрий. “Неаполитанский секстаккорд”. В кн. *Музыкальная энциклопедия*. 6 томов, 920–2. М.: Советская энциклопедия: Советский композитор, 1976, т. 3
14. Холопов, Юрий. “Симметричные лады”. В изд. *Музыкальная энциклопедия*, ред. Юрий Келдыш. 6 томов, 972–4. М.: Советская энциклопедия: Советский композитор, 1978, т. 4.
15. Chomsky, Noam. *Syntactic structures*. 2th ed. / with an introduction by David W. Lightfoot. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2002.
16. Drabkin, William. “Augmented sixth chord”. *Grove Music Online*. Дата обращения январь 07, 2020. <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000001517?rskey=T5JPx1&result=1>.
17. Edlund, Lars. *Modus Novus: Studies in Reading Atonal Melodies*. Stockholm: Nordiska Musikförlaget, 1963.
18. Kostka, Stefan, and Payne Dorothy. *Tonal Harmony*. New York: Alfred A. Knop Publ., 1984.

Сведения об авторе:

Карасева Марина Валериевна, заслуженный деятель искусств РФ, доктор искусствоведения, профессор, профессор кафедры теории музыки, Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, Москва, Россия, karaseva@mosconserv.ru, Web of Science Researcher ID – AAA-4293-2020, Orcid ID – <https://orcid.org/0000-0001-6047-5524>.

USING TERMINOLOGY IN COURSES OF HARMONY AND EAR TRAINING IN SECONDARY MUSIC EDUCATION

M. V. Karaseva

Moscow State Tchaikovsky Conservatory
13/6, Bolshaya Nikitskaya str., Moscow, 125009, Russian Federation

Abstract

The article is devoted to the study of semantic networks that arise in the minds of Russian-speaking musicians during their study of musical-theoretical terms in the classes of ear training and harmony. The analysis is focused on the perception of the deep structure of the word. The results are projected onto the field of teaching methods. The methodological essence of the problem of a successful and unsuccessful term (and its definition) is that the latter one can either contribute to or impede the adequate understanding and auditory cognition of any modal, tonal, rhythmic, chord phenomenon. The author, on the basis of personal pedagogical practice, has presented a classification of the main psychological mechanisms of such obstacles. The article makes an attempt to identify both problematic terms and problem areas in the system of teaching students at the middle level: from the ways of term-teaching to the features of term-learning by students. Among the considered categories there are dual meanings of terms, simplification by analogy, terms with an obscure / lost or over-broad style trail, uncommented “tracing paper” from a foreign language, as well as “conjectural-tactic” terms. The connection of the perception of such terms with ethnocultural and individual psychological attitudes in learning process, as well as the connection with of socio-political conditions have been disclosed. The mechanisms of mixing structural and value / ideological identification in the perception and definition of the term, the relationship between the term and the metaphor, the formation of the student’s thinking styles concerning music theory terms understanding have been considered. Concrete recommendations are given to correct the existing situation in the national musical-theoretical educational field.

Keywords: music theory, solfeggio, ear training, harmony, musical education, applied linguistics, cognitive psychology.

References

1. Dolzhanskii, Aleksandr. “About modal basis Shostakovich’s works”. In *Cherty stilia D. Shostakovicha: sbornik teoreticheskikh state*, comp. and ed. by Liubov' Berger, 24–43. Moscow: Sovetskii kompozitor Publ., 1962. (In Russian)
2. “Imena sobstvennye v teorii muzyki”. *Vkontakte*. Accessed December 23, 2019. https://vk.com/note1373658_10826314. (In Russian)
3. Karaseva, Marina. *Modern ear training. Textbook for secondary and higher educational musical institutions*. Vol. 3. Moscow: Moskovskaia gosudarstvennaia konservatoriia imeni P. I. Chaikovskogo Publ., 1996. (In Russian)
4. Karaseva, Marina. “Ethnic Solfeggio of the Digital Age”. In *Zhurnal Obshchestva teorii muzyki*, no. 4/20 (2017): 61–83. Accessed January 07, 2020.

[http://journal-otmroo.ru/sites/journal-](http://journal-otmroo.ru/sites/journal-otmroo.ru/files/2017_4%2820%29_4_Karaseva_Ethnic_ear.pdf)

[otmroo.ru/files/2017_4%2820%29_4_Karaseva_Ethnic_ear.pdf](http://journal-otmroo.ru/files/2017_4%2820%29_4_Karaseva_Ethnic_ear.pdf). (In Russian)

5. Kiriushin, Vladimir. *About the Long and Stupid Giraffe Octave and Other Intervals*. Moscow: Rudomino Publ., 1992. (In Russian)

6. Kon, Iuzef. "About Artificial Modes". In *Problemy lada*. comp. by Kiralina Iuzhak, 99–112. Moscow: Muzyka Publ., 1972. (In Russian)

7. "Lady Shostakovicha". *ForumKlassika.ru*. Accessed December 23, 2019. <http://www.forumklassika.ru/showthread.php?t=78515>. (In Russian)

8. Postanovlenie TsK VKP(b) "About the Opera «The Great Friendship» of V. Muradel". *Pravda*, 1. February 11, 1948. (In Russian)

9. "Tristan-akkord i drugie imennye...". *ForumKlassika.ru*. Accessed December 23, 2019. <http://www.forumklassika.ru/showthread.php?t=17374>. (In Russian)

10. Kholopov, Iurii. *Harmony. Theoretical Course*. Moscow: Muzyka Publ., 1988. (In Russian)

11. Kholopov, Iurii. "Ancient Greek Modes". In *Muzykal'naia entsiklopediia*, ed. by Jurij Keldysh. 6 vols., 305–7. Moscow: Sovetskaia entsiklopediia: Sovetskii kompozitor Publ., 1974, vol. 2. (In Russian).

12. Kholopov, Iurii. "Shostakovich's Modes. Structure and Taxonomy". In *Shostakovichu Posviashchaetsia: sbornik statei k 90-letiiu kompozitora (1906–1996)*, comp. by Elena Dolinskaia, 290–307. Moscow: Kompozitor Publ., 1997. (In Russian)

13. Kholopov, Iurii. "Neapolitan Seventh Chord". In *Muzykal'naia entsiklopediia*, red. Jurij Keldysh. 6 vols., 920–2. Moscow: Sovetskaia entsiklopediia: Sovetskii kompozitor Publ., 1976, vol. 3. (In Russian)

14. Kholopov, Iurii. "Symmetrical Modes". In *Muzykal'naia entsiklopediia*, red. Jurij Keldysh. 6 vols., 972–4. Moscow: Sovetskaia entsiklopediia: Sovetskii kompozitor Publ., 1978, vol. 4. (In Russian)

15. Chomsky, Noam. *Syntactic Structures*. 2th ed. / with an introduction by David W. Lightfoot. Berlin; New York: Mouton de Gruyter Publ., 2002.

16. Drabkin, William. "Augmented Sixth Chord". *Grove Music Online*. Accessed January 07, 2020. <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000001517?rskey=T5JPx1&result=1>.

17. Edlund, Lars. *Modus Novus: Studies in Reading Atonal Melodies*. Stockholm: Nordiska Musikförlaget Publ., 1963.

18. Kostka, Stefan, and Payne Dorothy. *Tonal Harmony*. New York: Alfred A. Knop Publ., 1984.

Author's information

Marina.V. Karaseva, Honored Art Worker of the Russian Federation, Full Professor of the Moscow State Tchaikovsky Conservatory, Ph. D. in Musicology, D. Sc. in Music Art Member of the Russian Composers Union, karaseva@mosconsv.ru, Web of Science Researcher ID – AAA-4293-2020, Orcid ID – <https://orcid.org/0000-0001-6047-5524>