

Опубликовано в:

Урок музыки в современной школе. Методологические и методические проблемы современного общего музыкального образования : Сборник научных трудов. Выпуск 11. / Ред.-сост. Б. С. Рачина, В. Г. Воуба. — СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Издательство «СКИФИЯ-ПРИНТ», 2021. — 448 с. — ISBN 978-5-8064-2120-4. — С. 55-66.

В. Б. БРАЙНИН

СЛУХОВОЕ ОСВОЕНИЕ ГАРМОНИЧЕСКИХ ИНТЕРВАЛОВ

Введение. Узнавание гармонического интервала на слух и интонирование интервала — два принципиально разных вида слуховой деятельности. В первом случае требуется реакция на фонизм (регистрация), во втором — активная интонационная деятельность (прогнозирование). Способность узнавать интервал по тембру — из того же ряда, что и абсолютный слух. Хотя зачастую возникает парадоксальная ситуация: чем увереннее абсолютный слух, тем охотнее его обладатель воспринимает интервал не как тембровое единство, а как два разных звука. К сожалению, требования российской профессиональной школы (типа Гнесинской, где автор испытывал свою систему) таковы, что уже при поступлении в подготовительный класс ребенку предлагается отыскать на клавиатуре взятый экзаменатором интервал. Дело это нехитрое и обучить ему несложно, что и делает армия репетиторов, но только при условии, что интервал будет восприниматься не как тембр, а как интонация. Это формирует неверную установку, и в этой неверной установке видится причина того, что в будущем для учащихся, не имеющих абсолютного слуха, камнем преткновения становятся так называемые «интервальные цепочки», призванные подготовить к двухголосному диктанту. Моя бы воля, я бы это испытание из приемных требований убрал. Для экзамена в подготовительный класс спецшколы оно предполагает, как уже говорилось, неверную установку, а к поступлению в первый класс (т. е. в течение двух

лет занятий в подготовительном классе) при верно направленном обучении ребенок осваивает интервалы в том числе и симультанно, без пропевания, и в состоянии справляться с простейшими двухголосными диктантами.

Интервал как тембр. Известный в России автор детской инструктивной музыки С. М. Майкапар в своей книге о музыкальном слухе, изданной впервые в 1900 году и затем неоднократно переиздававшейся, предлагал начинать развитие слуха с «вслушивания» в отдельные звуки, а затем и в интервалы. Относительно интервалов вслушивание происходит у него с помощью самостоятельного исполнения на скрипке гармонических интервалов (в порядке: «октава, квинта, большая терция, остальные консонансы, затем диссонансы»), один из тонов которых играет на открытой струне. При этом автор пишет о том, что «<...> слуховое ощущение, получающееся при созвучии, представляет из себя не только сумму обоих звуков, но нечто большее и иное, совершенно новое, имеющее своеобразную жизнь, полную совершенно новых своеобразных красок, о которых никакие отдельные звуки дать понятие не могут» [8, с. 191]. Эта мысль, разумеется, верна и даже очевидна. Вопрос в том, как достигнуть определения на слух интервала, не разделенного на отдельные тоны. С помощью такого вслушивания предполагалось не допустить произвольного подпевания. Аналогичный подход к фоническому освоению интервалов — без пропевания, которое названо «недопустимым» — рассмотрен в пособии Санкт-Петербургской консерватории, в котором речь идет о вслушивании в тембровые характеристики интервалов [9, с. 79–83]. О похожем подходе я слышал также от своей ученицы, посещающей Ганноверскую консерваторию (высшую музыкальную школу). Она рассказывала мне о том, что ее профессор по развитию слуха (по-немецки *Gehörbildung*, сольфеджио как такового в программе нет) при слуховом изучении аккордов запрещал пропевать отдельные тоны, требуя запоминать аккорд чисто темброво, вслушиваясь в него. Мысль сама по себе неплохая (развитие тембрового воображения), но вот задача, которую хотели решить перечисленные выше (и многие другие) педагоги, поставлена неверно. Именно в прогнозирующем интонационном соучастии видится цель музыкального развития. А отключается интонационное соучастие без всяких специальных упражнений. Здесь как будто имеет место противоречие. С одной стороны, предлагается относиться к интервалу как к тембру, а не как к интонации. Но, с другой стороны, выражается беспокойство по поводу отключения интонационного соучастия. Дело в том, что в предлагаемом мной методе обучения фонической реакции на интервал необходимым является именно интонационное соучастие, вопрос лишь в том — какое. Во всяком случае, не переводение гармонического интервала в мелодическую форму. Об этом и пойдет речь ниже.

В заданиях на определение «интервальных цепочек» есть определенный смысл, но эти задания не являются и не могут являться обучающими в том виде, в котором они применяются. Их роль — тестировать готовый результат, который должен появиться якобы в результате трансформации мелодических интервалов, извлекаемых из гармонических интервалов, в собственно гармонические, воспринимаемые симультанно, без привязки к интонированию. А. Л. Островский в своей классической работе пишет «...поскольку выразительное значение мелодических и гармонических интервалов различно, в сольфеджио необходимо методически обеспечить раздельное слуховое усвоение тех и других интервалов» [10, с. 200].

Цель предлагаемых упражнений — восприятие интервалов на основе их фонизма. При восприятии живой музыки имеет место дефицит времени на сознательную реакцию, поэтому традиционное обучение гармоническим интервалам, при котором ученик трансформирует интервал в мелодический и идентифицирует его по началу знакомой мелодии, никак не помогает сознательному восприятию интервала в реальном двухголосии. Сознательное восприятие интервала может представлять практический интерес при написании двухголосного диктанта. При этом, если в диктанте использована только диатоника, различения ладового наклона интервала (б.2/м.2, б.3/м.3, б.6/м.6, б.7/м.7) не требуется. Более важным является фоническое восприятие ступеневой величины интервала, т. е. способность отличить терцию как таковую, или сексту как таковую от других интервалов. Мой подход в данном случае совпадает с позицией М. В. Карасевой: «Полезно сначала разделить гештальты в пределах ступеневой величины каждого интервала, а затем переходить к более тонкому субмодальному якорению в рамках тоновой величины» [6, с. 164].

В музыкальных школах на уроках сольфеджио предлагается, в частности, следующий подход к фоническому освоению интервалов. Дети слушают пьесы, специально сочиненные, таким образом, чтобы в них превалировал тот или иной интервал [12, с. 142–150]. Предполагается, что названия интервалов будут ассоциироваться у детей со слуховым впечатлением от той или иной пьесы. В указанном пособии этот принцип проводится непоследовательно. Интервалы в пьесах отчасти гармонические, отчасти мелодические, наличие в аккомпанементе тонов, не принадлежащих манифестируемому интервалу, будет препятствовать их однозначному выделению из контекста. Кроме того, детям отводится только пассивная роль слушателей. Вполне возможно, что педагог достигает некоего эффекта таким способом. В подходе В. В. Кирюшина [7] интервалы осваивались через образные ассоциации. Аналогичный подход имел место позднее у Т. А. Боровик [1, с. 5–6]. Г. И. Шатковский, следуя идеям А. Л. Островского [10, с. 201–202], привязывает мелодические интервалы к определенным ступеням мажора

и минора [13, с. 9]. В его работе рассматриваются мелодические интервалы в предположительно наиболее вероятных ладовых позициях, в чем есть свои резоны. Освоенные таким образом интервалы затем переносятся на другие ступени. Специальных приемов для слухового освоения гармонических интервалов в этой работе нет. А. Л. Островский выделяет тембровое восприятие гармонических интервалов в отдельную главу (но мелким шрифтом) [10, с. 205–207]. Описанные им приемы, несмотря на оптимистические выводы («эта методика, можно уверенно утверждать, дает быстрые, верные результаты»), вызывают сомнения в своей эффективности, так как опираются на «вслушивание» и «образы» («мягкие консонансы» о терциях и секстах, «жесткие, сухие консонансы» о квартах и квинтах — мой опыт показал, что дети не могут отличить мягкий консонанс от жесткого только по таким эмоционально-образным представлениям). Б. И. Уткин рассматривает работу над интервалами в контексте программы сольфеджио в музыкальном училище (в отличие от предлагаемого здесь контекста дошкольного и раннего школьного музыкального воспитания) [11, с. 42–46]. В главе «Слушание интервалов» он предлагает отыскивание голосом нижнего звука гармонического интервала, чтобы таким образом прийти к симультанному определению интервала. В главе «Интервалы в ладу» предлагается рассматривать последовательность интервалов как разновидность двухголосного диктанта, в котором «нижний голос определяется не по горизонтали (как самостоятельный компонент), а по вертикали (как подчиненный компонент верхнего голоса — интервал)» [11, с. 45]. Таким образом, двухголосный диктант с несвободными голосами (в прямом смысле «нота против ноты», т. е. старинное определение контрапункта) рассматривается как средство освоения гармонических интервалов. Последнее совпадает с моим подходом к освоению двухголосного диктанта, но в обратной последовательности — перед тем, как перейти к записи двухголосия, интервалы должны быть уже освоены, а двухголосие строится не в виде интервальной цепочки — собственно интервалы в таком двухголосии попадают главным образом на начало тактовой доли, а слабое время тактовой доли полифонично.

Моя цель здесь — не критика того или иного пособия, но обозначение собственной позиции в сравнении с известными¹.

Я предлагаю использовать цепочки из однородных интервалов (только из кварт, только из секст и т. п.), но таким образом, чтобы верхний (а затем нижний) голос цепочки представлял собой осмысленную мелодию, интонирование которой помогало бы освоению фонизма. Т. е. речь об интонировании мелодии, а не интервала. Если мелодия сопровождается одним и тем же интервалом, например,

¹ Будучи начинающим педагогом, я перепробовал различные подходы, но был разочарован их недостаточной эффективностью и довольно скоро пришел к тому, что изложено в этой работе.

только квартой на каждый тон мелодии, то мелодия в целом приобретает специфический фонизм и этот фонизм экстраполируется впоследствии на отдельный интервал. Сопровождение этой же мелодии другим повторяющимся интервалом, например, только секстой на каждый тон мелодии, придает ей другой специфический фонизм. Многие диатонические мелодии могут сопровождаться нижними секстами, но редкая мелодия может сопровождаться нижними чистыми квартами. Последнее возможно только в случае мелодии без вводного тона или без второй ступени в миноре. В качестве методического материала для освоения интервалов в дальнейшем используется простейшая мелодия из трех тонов на основе пентатоники. Соответствующая песенка осваивается учащимися в самом начале курса с квартовым аккомпанементом, который принимается за исходную норму.

Воробей

Музыка и текст: В. Б. Брайнин

Ой, мо-роз, бе-ле-ет нос. Что же э-то зна-чит?

По-че-му же во-ро-бей ска-чет и не пла-чет?

Т. е. к тому моменту, когда начнется освоение других интервалов, любое отличие аккомпанеента от квартового, будет восприниматься как фальшивое. Следовательно, будет иметь место дихотомическое различие «кварта vs. не кварта». Сами названия интервалов не используются раньше, чем появится навык различения на слух кварт и секст. Вместо названий интервалов будут временно применяться их «сказочные заменители»: вместо кварт — «здоровый воробей», вместо секст — «больной» (т.е. фактически фальшивый) «воробей», вместо терций «попугай».

Кварта

В 4-ой четверти 1-ого года обучения песенка «Воробей» должна быть выучена учащимися двумя руками в фа-диез мажоре². При этом предполагается игра только третьими пальцами в медленном темпе. Кроме пения песни с текстом, применяется пение релятивными ступенями (ё-ра-зо-ра-ё-ра-зо, ё-ра-зо-ра-ё-ё)³.

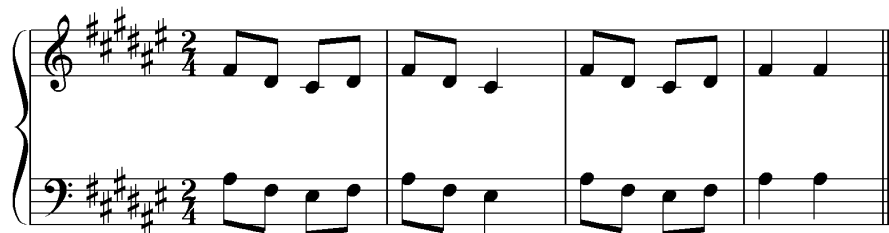
Следует добиваться максимально чистого интонирования учащимися на каждом этапе.

1. Педагог играет двумя руками квинтами в фа-диез мажоре (нижний голос: зо-ви-ле-ви), ученики поют мелодию с текстом (впоследствии, при появлении версии с аккомпанементом секстами, квартовая версия песенки будет называться «здоровый воробей»).
2. Педагог играет нижний голос, ученики поют мелодию ступенями в фа-диез мажоре.
3. Ученик играет двумя руками и поет мелодию ступенями в фа-диез мажоре.
4. Педагог играет двумя руками в различных тональностях, ученики поют мелодию ступенями (от ре мажора в первой октаве до до мажора во второй октаве).
5. Педагог играет в различных тональностях начальную кварту песенки, ученики допевают всю песенку.

В качестве домашнего задания можно предложить подобрать песенку двумя руками в заданной тональности по слуху.

Секста

Педагог играет песенку секстами (нижний голос: ви-ё-ти-ё).



См. выше по схеме.

Необходимо научиться различать на слух в фа-диез мажоре: «здоровый воробей» (кварты) или «больной» (сексты).

С этого момента педагог начинает применять названия интервалов. Сначала только кварту. А именно: «Правильно, это был здоровый воробей, его зовут кварта». Секста по-прежнему называется «больным воробьем».

² Причина, по которой в качестве базовых тональностей я применяю фа-диез мажор (минор), рассмотрены мной в других текстах (не опубликованных).

³ Применяемые мной слоги следующие (в хроматическом порядке, начиная от 1-й ступени): Ё, ЛУ-ЛЕ, ВУ-ВИ, НА-НИ, **ЗО**, РУ-РА, ТУ-ТИ [5].

После того как различение кварты и «больного воробья» в фа-диез мажоре стабильно, следует предложить различать эти две версии песенки в двух октавах. Т. е., кроме игры в первой октаве, исполнять песенку также и во второй октаве. Только после того, как слово «кварта» выучено детьми активно, т.е. когда они могут ответить на вопрос «как зовут здорового воробья?», педагог может начинать говорить: «Правильно, это был больной воробей, его зовут секста».

Различать кварту и сексту в разных тональностях:

1. Педагог играет всю песенку
2. Педагог играет начальный мотив (ё-ра-зо-ра)
3. Педагог играет только начальный интервал

Терция

Игра песенки терциями с мелодией в нижнем голосе и с аккомпанементом в верхнем голосе называется «попугай». Поскольку ярче звучит именно аккомпанемент (ви-ё-ти-ё и т.д.), мы говорим о том, что это «попугай передразнивает воробья».



Схема та же, что и для сексты. Отличие в следующем: в фа-диез мажоре, а затем и в различных тональностях, ученики должны уметь спеть нижний голос, в котором находится мелодия песенки (ё-ра-зо-ра и т. д.).

Не следует спешить и переходить к изучению других интервалов до тех пор, пока не выработан стабильный навык пения нижнего голоса при исполнении педагогом терцового варианта песенки в разных тональностях.

Слово «терция» осваивается в том же порядке, в каком осваивалось слово «секста». После того как слова «кварта» и «секста» выучены детьми активно, т. е. когда они могут ответить на вопросы «как зовут здорового воробья?» и «как зовут больного воробья?», педагог может начинать говорить: «Правильно, это был попугай, его зовут терция».

Квинта

Квинта и кварта фонически похожи. В связи с этим освоение квинты представляет особую трудность: «ё-ра-зо-ра» в нижнем голосе и «зо-ви-ле-ви» в верхнем голосе — это фактически одна и та же мелодия. Различить их можно только в том случае, если появился навык слышания тоники. Предположительно этот навык сформирован не только благодаря обнаружению правильной мелодии при аккомпанировании ее верхними терциями, но и благодаря навыку определения той или иной песенки по начальной ступени. Если этот навык не сформирован, то осваивать квинту преждевременно.

В отличие от аккомпанементов квартами, секстами и терциями, которым временно придавались условные названия («здоровый воробей», «больной воробей», «попугай»), квинта не имеет условного названия, а сразу так и называется — «квинта».

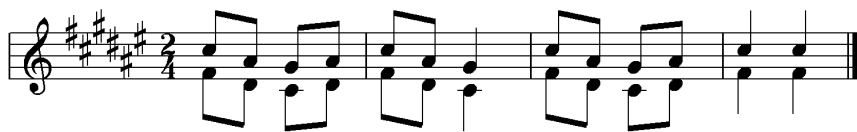


Схема освоения квинты та же, что и для терции.

Тритон

«Воробей» играется одновременно в двух тональностях, отстоящих друг от друга на тритон.



Ученикам предлагается научиться играть двумя руками одновременно в фа-диез мажоре и в до мажоре. При этом до мажор может быть тритоном ниже и тритоном выше фа-диез мажора.

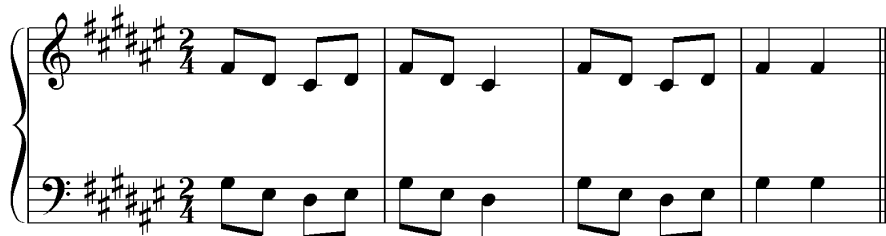


Игра тритонами звучит настолько фальшиво, что специальной работы по усвоению тритона практически не требуется. Петь песенку при игре тритонами не нужно.

Для различения на слух песенка (а затем и отдельно взятый тритон) играется педагогом тритонами в разных тональностях.

Малая септима

Левая рука играет «ле-ти-ра-ти».



Ученики должны тоже уметь играть такой аккомпанемент в фа-диез мажоре. Для различения предлагаются два фальшивых аккомпанемента: тритонами и малыми септимами. Петь песенку при игре малыми септимами не требуется.

Для различения на слух песенка играется педагогом малыми септимами (а затем и отдельно взятая малая септима) также в разных тональностях.

Большая септима

После надежного усвоения малой септимы предлагается аккомпанемент большими септимами. Ученики должны уметь играть этот аккомпанемент в двух вариантах:

1. Сначала правой рукой в фа-диез мажоре во второй октаве (левая играет мелодию в соль мажоре). При этом на данном этапе отличить аккомпанемент малыми септимами от аккомпанемента большими септимами при условии сохранения мелодии в фа-диез мажоре несложно в связи с тем, что тембрально большие септимы будут звучать выше.



2. Затем то же самое октавой ниже.

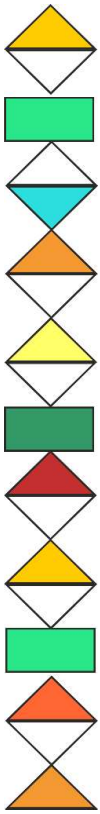


Петь песенку при игре большими септимами не требуется.

После того как малая и большая септимы стабильно различаются на слух с мелодией в фа-диез мажоре, предлагается различать их на слух в разных тональностях.

Малые терции и большие сексты

Возвращаемся к игре «Воробья» терциями (в нижнем голосе ё-ра-зо-ра, в верхнем ви-ё-ти-ё). В медленном темпе демонстрируем ученикам наличие особой терции над ступенью «ра». Даем ей название «малая терция», однако не заостряем внимание учеников на слуховом различении большой и малой терций. Ограничиваемся их интеллектуальным различением. Показываем на «домике» (см. цветную иллюстрацию) терцию ё-ви и терцию ра-ё (ё — зелёный прямоугольник в центре модели). Объясняем разницу между большой и малой терцией разницей в цвете между этажами. А именно, более теплый этаж в верхнем голосе (сравнительно с нижним голосом) терцию расширяет, а более холодный в верхнем голосе (сравнительно с нижним голосом) терцию сжимает. Предварительно необходимо выяснить какой цвет холоднее, какой теплее. Последовательность та



же, что в радуге (от самого холодного к самому теплему). В условиях мажорного домика, где не все цвета еще задействованы, последовательность этажей от холодного к теплему следующая: на, ё, зо, ле, ра, ви, ти. Эта информация понадобится для определения величины и других интервалов (не только терций). Возможно интеллектуальное различение ладового наклонения терций также подсчетом клеточек на «домике» (цветной модели лада), но оно менее перспективное, чем различение по цвету. Впрочем, можно на этот феномен тоже обратить внимание.

Аналогично происходит знакомство с большой секстой.

Возвращаемся к игре «Воробья» секстами (в верхнем голосе ё-ра-зо-ра, в нижнем ви-ё-ти-ё). В медленном темпе демонстрируем ученикам наличие особой сексты под ступенью «ра». Даем ей название «большая секста», однако не заостряем внимание учеников на слуховом различении большой и малой секст. При работе с домиком учимся различать глазами большие и малые («маленькие») сексты (см. работу с терциями).

Различение на слух тоновой величины терций и секст (малые vs. большие)

Мажорность и минорность терций и секст осваивается через практическое изучение аккордов, а именно трезвучий в основном виде и квартсектаккордов. В трезвучиях и их обращениях выделяются два типа интервалов — нижний и внешний. Так нижним интервалом трезвучия будет терция, а внешним — квинта. Это отдельная работа, которая здесь описана не будет. Относительно терций и секст речь пойдет о нижних интервалах в трезвучиях и внешних интервалах в квартсектаккордах. Поскольку мажорность и минорность аккордов к этому моменту освоена на слух, то проблем в различении мажорности и минорности терций и секст не возникает. Это различение в случае двухголосного диктанта может стать необходимым при употреблении альтерированных ступеней. Опыт, однако, показал, что определение ступени в двухголосии первично, определение же ладового наклонения интервала в таком контексте, где интервалы строятся на разных ступенях, затруднительно и необязательно.

Секунды и интервалы больше октавы. Ноны

Секунды не требуют специального подхода, распознаются легко. Некоторой практики требует различение больших и малых секунд.

Интервалы больше октавы в пределах поставленной цели (написание двухголосного диктанта) не требуют распознавания, кроме различения нон. Проблема двухголосия — выделение нижнего голоса. Если между голосами расстояние больше октавы, то нижний голос опознается через ступень, подобно верхнему голосу. Если расстояние между голосами меньше октавы, то интервал

слышится лучше, чем нижняя ступень. Пение готового нижнего голоса в диктанте и игра диктанта по памяти помогают услышать весь нижний голос в двухголосии. Т. е. слышание нижнего голоса есть результат работы над диктантом, а не наоборот (как это делается традиционно).

Ноны могут восприниматься похожими на септимы (б.9 похожа на м.7, м.9 похожа на б.7). Их различению посвящаются отдельные упражнения. Перед учеником ставится задача услышать, больше или меньше октавы предлагаемый интервал. Если нижняя нота легко выделяется слухом — это нона. Если хуже — септима. Начать следует с противопоставления большой ноты и малой септимы. В условиях двухголосного диктанта, в случае ошибки в различении ноты и септимы, ошибка исправляется в процессе фиксации нижнего голоса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боровик, Т. А. Изучение интервалов на уроках сольфеджио / Т. А. Боровик. — М. : Классика-XXI, 2006. — 66 с.
2. Брайнин, В. Б. Патент RU № 2075785 С1 «Способ развития музыкального слуха и устройство для его осуществления» / В. Б. Брайнин. — М. : Комитет Российской Федерации по патентам и товарным знакам, 1995. — 18 с.
3. Брайнин, В. Б. О некоторых возможностях развития абсолютного слуха / В. Б. Брайнин // Материалы VII международной научно-практической конференции «Методолого-методическая подготовка учителя музыки». — М., 2002. — С. 119–135.
4. Брайнин, В. Б. Мультикультурные и междисциплинарные идеи в сольфеджио. Метод графических представлений как средство развития музыкального слуха. Микрохроматический слух. «Цветной» слух / В. Б. Брайнин // Урок музыки в современной школе. Методологические и методические проблемы современного общего музыкального образования : материалы международной научно-практической конференции (12–13 апреля 2011 года) / ред.-сост. Б.С. Рачина. — СПб. : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. — С. 61–72.
5. Брайнин, В. Б. О возможной рациональной слоговой системе релятивной сольмизации / В. Б. Брайнин // Урок музыки в современной школе. Методологические и методические проблемы современного общего музыкального образования : материалы международной научно-практической конференции (12–13 апреля 2011 года) / ред.-сост. Б. С. Рачина. — СПб. : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. — С. 73–97.
6. Карасева, М. Сольфеджио — психотехника развития музыкального слуха / М. Карасева. — М. : Композитор, 2002. — 374 с.
7. Кирюшин, В. В. Сказка о длинной и глупой жирафе Октаве и других интервалах / В. В. Кирюшин. — М. : Рудомино, 1992. — 72 с.
8. Майкапар, С. М. Музыкальный слух, его значение, природа, особенности и метод правильного развития / С. М. Майкапар. — М. : — Типо-литография «Русского Т-ва печатн. и издательск. дѣла», 1990. — 248 с.
9. Масленкова, Л. М. Интенсивный курс сольфеджио / Л. М. Масленкова. — СПб. : Союз художников, 2003. — 175 с.

10. Островский, А. Л. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио / А. Л. Островский. — Л. : Музгиз, 1954. — 303 с.
11. Уткин, Б. И. Воспитание профессионального слуха музыканта в училище / Б. И. Уткин. — М. : Музыка, 1985. — 101 с.
12. Чустова, Л. И. Гимнастика музыкального слуха / Л. И. Чустова. — М. : Владос, 2003. — 168 с.
13. Шатковский, Г. И. Развитие музыкального слуха и навыков творческого музицирования / Г. И. Шатковский. — М. : Центральный научно-методический кабинет по учебным заведениям культуры и искусства, 1986. — 91 с.