

## **Сольфеджио в Московской консерватории: новый век и старые традиции**

### **Введение**

«Новые песни — да на старый лад» или же «старые песни — да на новый лад»? Этим вопросом, собственно, и приходится задаваться чаще всего, когда мы пытаемся рассмотреть эволюцию какой-либо методики. Возможно, наиболее прямым образом это относится к методике воспитания музыкального слуха в конце XX — начале XXI века. Сама эта проблематика, безусловно, имеет характер международный, в рамках же данного текста мы ограничимся локализацией ее в Московской консерватории — вузе, история и традиции которого оказали большое формообразующее влияние на становление всей отечественной школы развития музыкального слуха. Для этого мы не только попытаемся связать в сопоставлении — по исторической горизонтали и методической вертикали — традиции, фигуры прошлого и настоящего, но и применим *метакогнитивный* подход к рассмотрению проблемы. В основу этого подхода был положен контроль в форме *обратной связи, получаемой как от студентов, так и от педагогов*, ведущих в консерватории предмет сольфеджио.

### **Сольфеджио в Московской консерватории: день вчерашний — день сегодняшний**

Одной из особенностей русской музыкальной педагогической школы всегда было пристальное внимание к музыкально-теоретическим дисциплинам. В Московской консерватории сольфеджио входит в список обязательных дисциплин для преподавания студентам всех специальностей с момента ее основания. В XIX — первой половине XX века курс сольфеджио постоянно совершенствовался.

Выделим основные методические особенности и тенденции его развития на протяжении всех 150 лет существования учебного заведения с краткими пояснениями:

– *постепенное увеличение роли сольфеджио в профессиональном обучении.*

С 1873/74 учебного года курс сольфеджио стал двухгодичным (для перехода в класс гармонии надо было сдать экзамен по сольфеджио и элементарной теории музыки), а впоследствии и трехгодичным.

– *тесные связи с другими музыкально-теоретическими предметами.*

В 1920-е годы с введением в Московской консерватории новых учебных планов элементы из курса сольфеджио были внедрены в курс так называемой начальной гармонии: в ней применялись упражнения на пение гармо-

нических соединений. Последнее стало основой дальнейшего развития гармонического сольфеджио во второй половине XX века.

– особое внимание к «гимнастической» стороне сольфеджио.

Органичное сочетание инструктивного (специально подобранных примеров и упражнений на освоение определенной трудности) и художественного (образцов из музыкальной литературы) можно считать исторической спецификой консерваторской школы сольфеджио. Педагоги Московской консерватории традиционно писали для курса сольфеджио собственные музыкальные примеры и упражнения (среди таких авторов можно назвать Н. М. Ладухина, С. Е. Максимова, Б. К. Алексева, А. П. Агажанова, А. Н. Мясоедова, Т. Ф. Мюллера), а также были составителями сборников-хрестоматий по сольфеджио (И. В. Способин, В. В. Хвостенко, Н. С. Качалина и др.);

– возникновение научного интереса к «тренировочно-прикладной» дисциплине.

В начале 1980-х годов интерес к сольфеджио проявляют ведущие профессора кафедры теории музыки, для которых основной специализацией являлась гармония и анализ музыкальной формы. Так, Ю. Н. Холопов и Е. В. Назайкинский написали каждый по одной, но, по сути, установочной статье на эту тему<sup>1</sup>. Если первая статья стала своего рода идеологической платформой для развития ветви «современного сольфеджио» (в узком смысле, как сольфеджио, направленного на освоение музыкального языка XX века)<sup>2</sup>, то вторая акцентировала внимание педагогов на связи методики преподавания сольфеджио и психологии. Оба этих направления получили свое многообразное отображение и дальнейшее развитие, начиная со второй половины 80-х годов XX века (в частности, в работах М. В. Карасёвой, Л. Н. Логиновой), а на излете XX века появились первые в России докторские диссертации, посвященные этой проблематике<sup>3</sup>.

С тех пор прошли десятилетия, на протяжении которых изменялась страна, трансформировались идеологические и эстетические установки, корректировались также учебные планы в образовательных заведениях. У педагогов появилась возможность работать по авторским программам, привлекая в качестве музыкального материала любую в стилевом отношении (а не только идеологически разрешенную) музыку, и наконец пришла эра цифрового звука, мультимедиа и интерактивного общения в интернете. И теперь,

<sup>1</sup> См.: Холопов Ю. Н. Как петь новую музыку XX века. Опыт демонстрации методики однопольского // Воспитание музыкального слуха. Вып. 2 / сост. А. П. Агажанов. М., 1985. С. 59–85; Назайкинский Е. В. Настройка и настроение в музыке // Там же. С. 6–40.

<sup>2</sup> См. об этом подробнее: Карасёва М. В. Ю. Н. Холопов у истоков «современного сольфеджио» // Идеи Ю. Н. Холопова в XXI веке. К 75-летию со дня рождения / ред.-сост. Т. С. Кюрегян. М., 2008. С. 345–364.

<sup>3</sup> См.: Карасёва М. В. Сольфеджио — психотехника развития музыкального слуха: дис. ... д-ра иск. М., 1999; Логинова Л. Н. О слуховой деятельности музыканта-исполнителя: дис. ... д-ра иск. М., 1998.

оглядываясь назад, можно попробовать собрать эти разрозненные «пазл-частицы» в одну крупную картину сольфеджио в Московской консерватории, сложившуюся к середине второго десятилетия нашего века, обратив внимание и на константы, и на варианты.

В академическом ракурсе среди констант можно, в первую очередь, назвать сохранение типа материала письменных вступительных экзаменов по сольфеджио (диктантов): в Московской консерватории ныне, как и ранее, используются музыкальные образцы, написанные разными педагогами кафедры теории музыки специально для данного экзамена в данный год<sup>4</sup>. Индивидуальные авторские курсы, фактически существовавшие и в конце XX века, в веке XXI уже «легально прописались» в методических программах.

Некоторые изменения, касающиеся дисциплины сольфеджио, произошли в учебном плане. С одной стороны, оно увеличило свое присутствие в учебной сетке часов: так, вернулось отмененное в конце 1980-х годов прошлого века сольфеджио на первом курсе духового отделения, увеличился курс сольфеджио у дирижеров-хоровиков — теперь он длится не пять семестров, а шесть. С другой стороны, на два часа в неделю (с прежних четырех часов) уменьшился курс сольфеджио на всех шести семестрах у вокалистов.

По сравнению с ситуацией конца прошлого века команда сольфеджистов Московской консерватории сегодня существенно увеличилась. При этом изменилась и сама «форма приписки» к преподаваемому предмету: степень погруженности в него, «специализированности» на нем ведущих сольфеджио педагогов весьма различна.

С одной стороны, продолжается традиция, идущая от знаменитой «троицы» 1970–1980-х годов: преподавания сольфеджио как, возможно, не единственного, но *основного* для педагога предмета<sup>5</sup>. К этой группе можно отнести педагогов-сольфеджистов И. В. Воронцову (работающую с вокалистами), М. В. Карасёву (работающую с хоровыми дирижерами, музыковедами и студентами-иностранцами подготовительного отделения), Е. А. Сонкину и Г. А. Уварову (работающих с вокалистами, хоровыми дирижерами и студентами-иностранцами подготовительного отделения).

С другой стороны, появляется всё больше примеров, когда для педагога преподавание сольфеджио подключается сначала как бы вторым планом (с перспективой позднее оказаться профилирующим). Среди таких педагогов: Л. Р. Джуманова (с изначальным профилем «методика преподавания» и «педагогическая практика»), Е. А. Николаева и А. К. Санько (с преимущественной специализацией — гармония), О. В. Зубова (с основным акцентом

<sup>4</sup> Добавим, что пишут разные педагоги и в нескольких вариантах для одного и того же экзамена. При этом никто не знает, чей и какой вариант «выпадет»: прерогатива выбора и запечатывания в конверты принадлежит лично ректору консерватории.

<sup>5</sup> Вокруг которого могут быть (или не быть) другие преподаваемые теоретические дисциплины.

на преподавании музыкальной формы), Е. О. Дмитриева и Н. Ю. Плотникова (с базовой специализацией — полифония).

После некоторого периода «забвения» получила свое проявление и «новая старая» русская традиция преподавания сольфеджио педагогами с изначальной дирижерско-хоровой и композиторской специализацией. В этой связи можно вспомнить, например, Николая Михайловича Ладухина, который был, совершенно очевидно, талантливым композитором (достаточно внимательно вслушаться в мелодии его «Одноголосного сольфеджио»)<sup>6</sup>. Можно также упомянуть Василия Фёдоровича Балашова — профессора кафедры хорового дирижирования, которого как своего первого учителя сольфеджио<sup>7</sup> до сих пор с благодарностью вспоминают старые китайские профессора<sup>8</sup>. В качестве нынешних примеров в области «скрещивания специализаций» можно назвать педагогов А. К. Санько — композитора по изначальному образованию и Е. А. Сонкину, имеющую диплом дирижера-хоровика.

В 70–80-е годы прошлого века основные профессора, преподававшие сольфеджио, при всей внешней (диктуемой программой) общности форм работы, различались по стилевой направленности создаваемых ими курсов. Если А. П. Агажанов и Б. К. Алексеев (а впоследствии и А. Н. Мясоедов<sup>9</sup>) ратовали за сохранение дисциплины сольфеджио в рамках строго тонально-функционального классического подхода, то Н. С. Качалина стремилась продвигать освоение музыки XX века на материале музыкального языка, отличного от мажорно-минорного<sup>10</sup>.

Различные стилевые и методические пристрастия имеются сегодня и у нынешних консерваторских сольфеджистов. Есть педагоги, которые (по тому, как они сами определяют направленность своей работы) в целом придерживаются традиционного стиля, воспринятого ими от их наставников (среди них И. В. Воронцова, Л. Р. Джуманова, Е. А. Николаева), дополняя его методическими приемами и стилевыми «приметами» сегодняшнего дня<sup>11</sup>.

Особенности такого подхода, в частности, сформулировала в своей обратной связи Е. А. Николаева. Она пишет: «В одногодичном вузовском курсе для теоретиков я опираюсь на модель “стилевого сольфеджио”, которую

<sup>6</sup> Об этом рассказывал А. Н. Мясоедов на заседании кафедры, посвященном памяти Н. М. Ладухина в 1998 году (см. видеосъемку М. В. Карасёвой. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dakmkQLFPyE>; дата обращения: 08.11.2016).

<sup>7</sup> В. Ф. Балашов (1909–1989) в 1955 году был командирован в Китай, где создал первый дирижерско-хоровой факультет и преподавал в том числе и сольфеджио.

<sup>8</sup> Об этом они рассказывали автору данной статьи во время его мастер-классов в Сиане в 2008 году.

<sup>9</sup> А. Н. Мясоедов стал преподавать сольфеджио в Московской консерватории позднее, с 1991 года.

<sup>10</sup> В 1980-х годах вместе с курсом сольфеджио у теоретиков она стала преподавать гармонию в новообразованном тогда спецкурсе под руководством Ю. Н. Холопова.

<sup>11</sup> При этом важно заметить, что в выборе музыкальных примеров многие из них приоритетными считают образцы музыки современной. Что, в общем, и понятно — XX век уже пройден.

культивировали мои учителя — В. А. Кириллова (в Государственном музыкальном училище имени Гнесиных) и Н. С. Качалина (Московская государственная консерватория). Внешне мой курс выглядит весьма традиционно, то есть мы занимаемся привычными формами работы — это сольфеджирование, интонационные упражнения, диктант, слуховой анализ. В центре внимания оказывается вопрос соотношения традиций и новаторства: проблемы интонационно-слухового освоения музыки XX века решаются с возможно большим привлечением разнообразного композиторского материала (Скрябин, Мясковский, Шостакович, Прокофьев, Хиндемит, Бриттен, Шёнберг, Берг, Денисов)».

Другие педагоги (такие как М. В. Карасёва, Е. А. Сонкина) большую часть времени уделяют освоению на сольфеджио музыкального языка XX века (у Сонкиной получается успешно осуществлять это даже в курсе сольфеджио у вокалистов). Некоторые педагоги (например, О. В. Зубова, Е. О. Дмитриева) при подборе материала ориентируются на выборочное знакомство как с пред-мажорно-минорной старинной музыкой, так и с современной.

Освободившись от жестких стилевых и программных предписаний, притянув к себе новые, свежие педагогические силы, нынешняя сольфеджистика Московской консерватории, однако, не освободилась от многих проблем, как общего, так и специализированного характера. Более того, новое время принесло и ряд новых трудностей, с которыми нынешней команде сольфеджистов приходится сталкиваться ежегодно. Ряд трудностей тесно соприкасаются с общими вопросами изменения внешней социокультурной среды, другие же имеют чисто методические основы.

Среди тех, которые создаются внешней социокультурной средой, можно выделить несколько наиболее существенных, кажущихся парадоксальными. Кратко перечислим их как характерные тенденции. Это встречающиеся проблемы:

– с освоением музыкального материала в стилистике XX века.

У нынешних студентов, в отличие от студентов конца прошлого века, уже нет «супердрайва» на изучение «полузапрещенного» музыкального языка, который за прошедшее время не стал существенно легче восприниматься на слух в учебного процессе;

– с взаимодействием с нотными источниками.

При обилии электронных источников, резко уменьшилось количество бумажных нот и учебников сольфеджио. Эта ситуация влечет за собой в ближайшем будущем не только явное ослабление роли музыкальных хрестоматий по сольфеджио (так как любую необходимую подборку несложно сделать в формате USB-диска), но и вытекающее из этого неизбежное расширение роли мультимедийных средств в показе нотного содержания;

– с уровнем подготовки поступивших на первый курс студентов.

Во-первых, по сравнению с концом прошлого века, у первокурсников всех специальностей наблюдаются большие различия в уровне подготовки

(в том числе и слуховой). Это связано, думается, в меньшей степени с тем, что география ежегодных приемов на первый курс за последние годы заметно расширилась, а в большей с тем, что в среднем звене сокращаются учебные часы на изучение гармонии и сольфеджио. Во-вторых, в последнее время (в отдельные годы) имеет место то, что на педагогическом языке условно называется «слабый набор» (разумеется, с позиций традиционно высоких стандартов Московской консерватории).

Сложности же, связанные с методикой преподавания сольфеджио, в целом, остались прежними: это, в первую очередь, снятие страха перед предметом, который как ни один другой подчеркивает природные несовершенства (имеющиеся в реальности или кажущиеся учащемуся) его музыкального слуха.

Именно в такой ситуации особенно актуальной оказывается выработка (как у студентов, так и у педагогов) упомянутых нами в начале статьи *метакогнитивных навыков*: навыков оценки / самооценки того, что уже получилось и что еще не вполне получилось, а также того, что можно сделать лучше. Регулярное проведение такой обратной связи (в устной или письменной формах) является одним из наиболее эффективных методов анализа образовательной ситуации в целом. В нашем же случае речь пойдет о «состоянии здоровья» сольфеджио в Московской консерватории сегодня.

### **Обратная связь от педагогов: методика проведения, принципы анализа, основные результаты**

Для получения обратной связи автор статьи попросил своих коллег-сольфеджистов поучаствовать в этом процессе с двух сторон:

1) провести среди своих студентов письменный опрос<sup>12</sup> на тему сольфеджио и его роли в их профильном музыкальном образовании (предложив педагогам примерные вопросы для проведения такого опроса),

2) самим педагогам кратко написать о том, что они считают наиболее важным, ключевым в своем собственном курсе сольфеджио.

Несмотря на то, что проведенный опрос по его репрезентативности и методам исследования ни в коей мере нельзя приравнять к профессиональному социопсихологическому тестированию (оно, возможно, еще ждет своих специалистов), некоторые его результаты представляются достойными того, чтобы уже сейчас их обобщить и задуматься над доминантными точками полученных суждений.

В рамках данной статье мы остановимся на наиболее важных, с нашей точки зрения, вопросах, которые поднимались в обратной связи от педагогов

---

<sup>12</sup> Подобные опросы автора этой статьи в классе сольфеджио — уже многолетняя традиция. В конце курса студенты пишут в свободной форме о том, что получилось, что не очень получилось, что можно было бы добавить в курс, сделав его лучше, и т. п.

и от студентов, попутно обращая внимание на наиболее острую / специальную<sup>13</sup> проблематику в рассматриваемых аспектах<sup>14</sup>. Степень подробности, тематические акценты<sup>15</sup>, а также стиль обратной связи были индивидуально определены самими педагогами и учениками, ее дающими. Наиболее характерные мысли и высказывания респондентов будут приведены в статье как в формате «прямой речи»<sup>16</sup>, так и в виде структурированных обобщений их высказываний<sup>17</sup>. Подробное ознакомление с методиками самого автора статьи не входило в основную задачу данной публикации. В связи с этим оно будет по возможности ограничено краткими информационными комментариями, сопровождаемыми отсылками к более детальным пояснениям в других печатных источниках<sup>18</sup>. Хочется отметить, что практически со всеми идеями, высказанными коллегами по кафедре (в контексте их обратной связи, являющейся основой этой статьи), ее автор в большой мере согласен и считает приводимые ими примеры заслуживающими самого пристального внимания.

Результаты педагогического самотестирования были классифицированы нами в первую очередь по их тематике и методической проблематике. В последовательности выделяемых тематических рубрик автор стремился представить переход от более общих вопросов (концептуальных, программных и прочих) к вопросам более конкретным (касающимся направленности и форм работы над отдельными сторонами музыкального слуха).

<sup>13</sup> Вытекающую как из текстов обратной связи, так и из авторских предположений.

<sup>14</sup> В настоящей статье делается акцент на анализе ситуации в преподавании сольфеджио по программам основного курса для российских студентов. Программы курсов для студентов-иностранцев (подготовительного и основного отделений) и формы работы, в силу того, что общий стартовый уровень подготовки этих студентов по сольфеджио соответствует, в среднем, началу училищного, в большей мере приближены к традиционным, используемым училище и вузе, с преимущественной ориентацией на мажорно-минорную тональную систему.

<sup>15</sup> В результате этого одни темы в обратной связи оказались раскрытыми в большей степени, другие — в меньшей. В статье эти пропорции изложения примерно сохраняются.

<sup>16</sup> Все цитаты в этой статье (за исключением тех, рядом с которыми есть указание на библиографическое название) взяты из присылаемых автору по электронной почте или через личные сообщения в соцсетях высказываний респондентов. Автор статьи старался сохранить характер живой устной речи, который присущ большинству этих высказываний.

<sup>17</sup> Все цитируемые / пересказываемые нами выдержки из обратной связи педагогов были ими авторизованы в предварительном знакомстве с редакционными материалами этой статьи.

<sup>18</sup> Авторские методики М. В. Карасёвой достаточно подробно описаны ею в статьях (см., например: *Карасёва М. В.* «Дополненная реальность» в работе педагога-музыканта // Научный вестник Московской консерватории. 2016. № 2. С. 140–183; *Ее же.* Сольфеджио «мясное» и «рыбное» — специфика жанра // Мастер русской гармонии. К 80-летию А. Н. Мясоедова. М., 2009. С. 279–298) и в книге (*Карасёва М. В.* Сольфеджио — психотехника развития музыкального слуха. 3-е изд. М., 2009).

### **О роли курса вузовского сольфеджио. Специальная проблематика: приоритеты, или что ставить во главу угла?**

Для О. В. Зубовой (в работе с дирижерами-хоровиками) это прежде всего *расширение слухового диапазона* в различных смыслах: начиная со смысла буквального, «распознавания музыки в низком и высоком регистре, за пределами певческого диапазона», и переходя к более сложным формам развития музыкального сознания через:

- освоение звучания различных тембров (в тембровых диктантах и аккордовых тестах),
- расширение амбитуса созвучий, со стремлением «найти в них гармонию и красоту или что-то еще»,
- «расширение стилистического диапазона, максимальное раздвижение исторических границ».

У Е. А. Сонкиной, Г. А. Уваровой и И. В. Воронцовой в качестве приоритетов просматривается нахождение *оптимальных соотношений сольфеджио со специальными профессиональными задачами студента* (в данном контексте у всех троих речь идет в первую очередь о работе с вокалистами).

Е. А. Сонкина пишет: «Одну из основных задач “вокального сольфеджио” вижу в пропорциональном соотношении собственно сольфеджийных задач (развития слуха на всех уровнях — мелодическом, ритмическом, гармоническом, музыкальной памяти и т. д.) и чисто прикладных моментов, связанных со специальностью вокалиста или дирижера. Среди них: свобода обращения с нотным текстом, тембровые диктанты, аккордовые тесты, сольное и ансамблевое чтение с листа, ориентирование в разнообразии стилей и жанров исполнения. Это не всегда получается сочетать, но я стараюсь...»

Если для Г. А. Уваровой главным в занятиях с вокалистами сольфеджио оказывается обучение чистому интонированию и развитию чувства ритма, то для И. В. Воронцовой особую важность имеет работа с вокалистами в области художественной выразительности интонирования и развитие навыков вокальной импровизации. Как пишет Воронцова, у нее «сложилась методика вокально-певческой импровизации для обучения живой музыкальной речи. Отдельные элементы музыкального языка включаются в импровизации-вокализы. Интервалы и аккорды “распеваются” в условиях поставленной педагогом задачи. Такой задачей может быть освоение определенной ритмоформулы, гармонического оборота, знакомство с жанровой или стилистической характерностью».

В качестве первоочередной отмечается педагогами и необходимость преодоления главных *психологических* трудностей дисциплины.

О. В. Зубова говорит: «Стараюсь помочь преодолеть страх перед этим предметом. Мягкое погружение, позитивный настрой». Образно об этом же пишет Е. А. Сонкина: «Второй, а иногда и первой задачей ставлю раскрепощение и работу с негативным образом предмета, как “ненавистного, но неизбежного».

занудства». Обучаем, развлекая: театр, “кролики из шляпы” — стараюсь всё время держать студентов в заинтересованном нетерпении».

Е. А. Николаева отмечает: «Сам процесс непосредственного вокально-интонационного общения с образцами высокого искусства, вживание в его “сердцевину” (часто через физическое усилие, преодоление разного рода трудностей) запускает механизм саморазвития музыкального слуха. Ощущение радости свободного музицирования, окрашенного “умной эмоцией”, подчас способно дать и неожиданный терапевтический эффект: происходящая в результате своеобразная психокоррекция позволяет избавиться от комплекса зажатости, “боязни аудитории”, что в конечном итоге способствует личностной гармонизации (это отмечают практически все студенты в конце курса!)».

### **О построении «музыкального содержания» курса, выборе его музыкально-языковой стилистики**

Специальная проблематика:

- насколько целесообразно «идти в ногу» с курсом гармонии или с другими музыкально-теоретическими дисциплинами;
- следовать или нет за «историческим» (стилевым) курсом преподавания музыковедческих дисциплин.

Тесная связь сольфеджио с гармонией, которая сложилась со времен основания Московской консерватории, сохраняется и поныне, приобретая новые формы. Изменения в курсе сольфеджио заключаются, с одной стороны, в значительно меньшей зависимости от «интервенций» в него других теоретических дисциплин, а с другой, как ни парадоксально, — в существенном расширении «контактной площади» такого проникновения. Расширились связи сольфеджио с другими предметами, например, с полифонией и старинной музыкой. Многие педагоги связывают курс с теми аспектами научных работ, которые сами ведут в рамках смежных музыкально-теоретических дисциплин и на других курсах. Заметим, что в одном случае педагоги, ведущие сольфеджио, ведут также и гармонию в тех же группах; в другом случае курсы ведутся разными педагогами. Тогда педагог по сольфеджио чаще всего старается внимательно отслеживать, что происходит по курсу другой теоретической дисциплины, с тем чтобы либо успеть заранее подготовить слух студентов к прохождению теоретического материала, либо вслед ему (но не обязательно подверстывая свой план к плану курса гармонии или полифонии) закреплять полученные знания на слух.

Ряд педагогов старается в той или иной степени придерживаться линии «исторического параллелизма». Ниже приведем их комментарии и обоснования такого подхода.

Н. Ю. Плотникова — об особенностях соотношения курсов: «Я стараюсь объединить, давать параллельно теоретические темы по гармонии и сольфеджио. Если мы изучаем по гармонии ладовую систему григорианского хораля,

то мы это и поем, и слушаем (определяем лады на слух), и вводим в двухголосие (органум). В слуховой анализ по сольфеджио новый материал ввожу раньше, чем по гармонии, то есть практически прохожу его сначала там. Например, альтерацию аккордов доминантовой группы проходим по гармонии только в конце первого семестра, а на слух, в модуляциях, я ввожу эту тему уже в октябре. Так же и другие темы: модуляции в тональности второй степени родства, мажоро-минор, энгармонические модуляции и тому подобное — я ввожу их гораздо раньше, чем дойдем до них по гармонии».

Е. О. Дмитриева: «Я стараюсь вести что-то вроде исторического курса (речь идет о курсе сольфеджио у духовиков. — М. К.), наряду с обычными формами работы (слуховой анализ) и заданиями на семестр, которые я даю в начале семестра. Мы, как правило, поем с листа многоголосную музыку (но начинаем с григорианики), далее органумы, Ars Nova, Ренессанс, немного барокко, чуть-чуть венских классиков и романтиков (хоровые сочинения)».

О. В. Зубова представляет расширенный, дискуссионный взгляд на этот вопрос. Она говорит как о преимуществах, так и о сложностях «исторического» подхода. Ее мнение о плюсах связи «гармония — сольфеджио»: «Несколько раз пыталась идти в занятиях с дирижерами-хоровиками параллельно с историческим курсом гармонии. Идея вести курс сольфеджио в таком взаимодействии мне по-прежнему кажется перспективной. Среди плюсов — расширение стилистического спектра не только в сторону современности, но и в сторону музыкальной старины, с которой выпускники музыкальных училищ редко бывают хорошо знакомы. Еще один плюс — так называемые “межпредметные связи”, дающие вклад в копилку обоих предметов. Получив на уроке гармонии объяснение законов музыки определенного времени, поем ее более осознанно. Теоретические положения лучше входят в сознание и закрепляются благодаря практике на уроке сольфеджио. Но “исторический” курс по гармонии идет очень быстрым темпом, а мне хочется “посмаковать всякое средневековье” подольше. Я от них отстаю и потом не пробую догнать. Может, и зря. Всё дело в том, что исторический курс гармонии имеет в своем распоряжении всего два семестра. На сольфеджио же отведено шесть семестров. Может быть, целесообразно в течение первых двух семестров двигаться параллельно историческому курсу *гармонии*, а во время следующих четырех более детально заниматься вопросами музыки XX–XXI веков? Ведь даже на хорошо знакомую студентам музыку классико-романтического периода можно взглянуть свежим взглядом».

О. В. Зубова также высказывает предположение о методической пользе освоения доклассического музыкального языка как своего рода «мостика» (в том числе и психологического) к освоению музыкального языка XX века: «Средневековые и ренессансные музыкальные образцы часто ставят перед исполнителями те же задачи, что и некоторые опусы композиторов XX века (и в области ритма, и в области мелодики). Таким образом, они работают и на пользу “современного сольфеджио”. Часто студенты бывают агрессивно

настроены по отношению к современной музыке, чрезмерно привержены всему классико-романтическому. К старинной музыке они обычно чуть более благосклонны, знакомство с ней способствует некоторому смещению с классикоцентристских позиций, расширяет диапазон того, в чем они готовы услышать гармонию. Поэтому начало курса с пения и слушания музыки Средних веков и Ренессанса кажется мне вполне удачным».

М. В. Карасёва, разделяя в целом взгляды коллег на важность самой идеи сопряжения теории и сольфеджио, а также целесообразность «подготовки ушей» перед прохождением теоретических тем, строит свои учебные тематические планы иначе, в частности, используя разные подходы в курсах у теоретиков и дирижеров-хоровиков. Действительно, одна из проблем «сопряжения» в рамках этих курсов состоит в том, что гармония и сольфеджио никак не совпадают в своей длительности. У теоретиков против двух семестров по сольфеджио приходится вдвое больше семестров по гармонии. У дирижеров-хоровиков, как уже упоминалось, картина обратная: втрое больше занятий по сольфеджио (шесть семестров против двух «гармонических»).

В курсе сольфеджио у хоровых дирижеров тематическая программа первого курса идет, «забегая» несколько вперед относительно программы по курсу гармонии: так, в первый год удобно проходить нетерцовые аккорды, лады смешанные, симметричные, полиаккорды (на этих темах особенно эффективной оказывается овладение новыми для студентов навыками синестезийного слышания<sup>19</sup>). Когда же в пятом семестре в программе появляется предмет «полифония», в работу активно добавляются упражнения в хоровом пении произведений строгого стиля и чтение в ключах до.

У теоретиков «смычка» с курсом гармонии происходит чуть-чуть заранее, можно сказать, «на будущее». Так, например, когда теоретики начинают проходить симметричные лады в курсе гармонии и сочинять в них собственные композиции, их слух уже оказывается в достаточной степени к этому подготовлен, и работа по гармонии идет «от ушей», а не абстрактно «от головы». При этом одна из трудностей выстраивания годичного (то есть очень короткого, сжатого применительно к объему и новизне осваиваемого материала) курса сольфеджио для музыковедов, как считает Карасёва, связана с вопросом, как сочетать «современный» акцент с тем, что еще хочется давать помимо освоения ритмоинтонационных основ музыки XX века. Курс изучения «грамматики» музыкального языка XX века, с основательным слуховым освоением нетерцовых аккордов, нерегулярной ритмики, сложноинтонационной мелодики, хроматической тональности и прочего, уже сам по себе с трудом вмещается в два начальных семестра.

О существующих узких рамках этого курса (который, надо сказать, в начале 1970-х годов был хотя и слегка усложненным, но фактическим повторением курса училищного, потому легко вписывался в годовой формат)

---

<sup>19</sup> См. об этом далее в статье.

говорит также и Е. А. Николаева: «Нельзя также не учитывать функцию сольфеджийной практики как “канала связи” между различными учебными дисциплинами историко-теоретического цикла, как своеобразного “полигона”, на котором “обкатываются” полученные теоретические знания и специальная терминология, расширяется интонационный кругозор. Поэтому в идеале хотелось бы иметь двухгодичный курс сольфеджио, идущий параллельно с историческим курсом гармонии». Впрочем, сомнительно, чтобы в современных условиях нашлись бы возможности для увеличения часов на сольфеджио у музыковедов в вузе.

### О развитии стилевого музыкального слуха

Специальная проблематика: стилевые переключения в пределах одного занятия и в пределах целого курса. Роль слушания музыки на уроках сольфеджио и место в его курсе развитию тембрового слуха.

*Роль живой музыки на уроках сольфеджио.* О. В. Зубова отмечает интересные детали в этом процессе: «Наилучший стимул — дать студентам послушать эту музыку в хорошем исполнении. В этом семестре я сделала аудиоподборки, слушали вместе, в классе. Третье “Сольфеджио” Щедрина до прослушивания училось с трудом, а после — с большим энтузиазмом. Многие даже пошли искать ноты двух других “Сольфеджий”. Нашла прекрасные исполнения песен Веберна, которые отмечают высказывания вроде: “да это невозможно спеть”»,<sup>20</sup>.

*Развитие тембрового слуха.* Специальная проблематика: связывать ли слуховое освоение тембров со специализацией студентов и как именно это можно делать.

Этого вопроса касается О. В. Зубова: «Даю хоровые диктанты. На дирижерско-хоровом факультете они идут очень трудно, но профессионально совершенно необходимы. Убедившись, что расслышать даже очень скромную хоровую пьесу целиком студенты не в состоянии, даю задание — дописать недостающие партии, фрагменты партий (распечатываю с пробелами). Полезно вслушиваться в хоровую вертикаль. Можно обсуждать исполнительские моменты». При этом, исходя из своей практики, она дает следующие рекомендации: «Весьма удобно начинать практику записи тембровых диктантов с образцов средневековой монодии (григорианские песнопения, светские песни), звучание которой студентам, привыкшим к фортепианным

<sup>20</sup> Об этом же в обратной связи говорит одна из студенток третьего курса кафедры современного хорового исполнительского искусства (КСХИИ. С 2017 года она волилась в единую, вновь образованную кафедру хорового дирижирования. — *Примеч. ред.-сост.*) Е. К. Она отмечает, что аудиоподстройка в виде слушания на уроках музыкальных записей во многом помогает преодолеть трудности стилевого переключения с, условно говоря, неакадемического музыкального языка (XX века) на написание диктантов в традиционном стиле (которые в двух последних семестрах вводятся в качестве тренировки к потенциальному стандартному позднеромантического склада трехголосному вступительному экзамену по сольфеджио в аспирантуру после их пятого курса).

диктантам, непривычно (причем не только тембр, но и ладовая, и ритмическая стороны отличаются). Однако одnogолосную мелодическую линию даже в таких условиях записать реально, мы получаем первый успешный опыт. А это, я считаю, очень важно».

### О дальнейшем развитии ладового слуха

Специальная проблематика: как расширять ладовые слуховые представления студентов, как воспитывать интегрированное слышание ладотональных взаимосвязей на материале, отличном от традиционного мажора и минора.

Подробно методика комплексного подхода, объединяющего освоение аккордов, ладов и тональных функций, реализована в учебнике М. В. Карасёвой<sup>21</sup>. Соответственно, те педагоги, которые используют этот курс для занятий сольфеджио, применяют и эти методики<sup>22</sup>. Системное целевое слуховое изучение разнообразных ладовых структур сегодня не оказывается спецификой лишь музыковедческих и дирижерско-хоровых курсов сольфеджио. Так, например, Н. Ю. Плотникова вводит ладовые темы в зачетные материалы в курсе сольфеджио и у духовиков: «Обязательным является знание ладов (семиступенных диатонических, гемиольных (дважды-гармонических), миксодиатонических, например, лидийско-миксолидийского, увеличенного и уменьшенного, в целом обычно доходим до двенадцати ладов), их нужно петь, определять на слух в кратких характерных попевах и самим импровизировать такие попежки. Стараюсь заниматься этим на каждом уроке и обязательно спрашиваю и на зачете, и на экзамене».

### О слуховом освоении аккордовой вертикали

Специальная проблематика: слышание аккордов отдельно от их тональной функции (что обычно оказывается недостаточно развитым в училище), соотношение традиционных терцовых и нетерцовых аккордов, связь нетерцовых аккордов с ладовыми структурами.

Сказанное выше про комплексный подход к освоению аккордов и ладовых структур справедливо и для этого пункта. Большую роль в освоении нетерцовых аккордов «как таковых» играет методика синестетического слышания<sup>23</sup> М. В. Карасёвой. В рамках же обратной связи интересна мысль об использовании компонентов музыки XX века как методически *вспомогательных* в тех курсах, которые программно не сфокусированы на изучении аккордики XX века.

Об этом, в частности, в условиях работы с вокалистами, пишет Г. А. Уварова: «Пели и слушали интервалы и аккорды в разных регистрах (например, сыгранное в высоком или низком регистре созвучие надо было “расслышать” и спеть на “ля-ля”, а затем — нотами). Особенно удавалось это упражнение

<sup>21</sup> Карасёва М. В. Современное сольфеджио: учебник для музыкальных вузов: в 3 ч. М., 1996.

<sup>22</sup> Об особенностях использования педагогами учебных пособий см. далее в статье.

<sup>23</sup> См. о ней ниже в статье.

с аккордами нетерцово́й структуры (все типы и названия аккордов я брала из учебника М. В. Карасёвой) — студенты в них вслушивались с большим интересом и пели “внимательнее” с точки зрения интонации, не по инерции».

Л. Р. Джуманова обращает внимание на роль слухового анализа аккордов в целом: «Слуховой анализ, который также должен существенно раздвинуть рамки традиционно позднеромантической направленности, основывается как на “новых” для студента звучаниях кластеров с различной структурой и аккордов с добавленными тонами, так и на гармоническом анализе простых форм в расширенной, хроматической тональности. Инструктивным материалом высокого качества исполнения здесь является “Гармонический анализ” В. А. Кирилловой».

### О развитии ритмического слуха

Специальная проблематика: формы работы над ритмом, определение уровня трудностей.

Наиболее подробно об этом пишет Г. А. Уварова, занимающаяся ритмическими упражнениями с вокалистами в самых разных вариантах. Среди них: «отстукивание ритмического рисунка (одноголосные и двухголосные варианты) с тактированием рукой или ногой, импровизация мелодии на эти ритмические рисунки в определенном ладу, как правило, семиступенном или пентатонике; ритмическое “транспонирование” ритмических рисунков (например, увеличение или уменьшение в два раза); мелодико-ритмические упражнения, в которых ритмический рисунок уже пропеваётся с тактированием, либо двухголосные упражнения, где одновременно поётся один голос и простукивается другой». Она описывает также и особые формы работы с ритмическими рисунками: «В одноголосных мелодиях особенный энтузиазм вызвала такая форма работы, напоминающая исполнительскую алеаторику, — мы нумеровали каждый такт в мелодии, после чего каждый из студентов составлял свой порядок этих тактов. Потом кто-то один стучал ритм мелодии (без звуковысотности), а остальные пытались угадать порядок тактов».

Г. А. Уварова пишет о роли ритмических упражнений в системном развитии музыкального слуха: «По моему опыту, работа с ритмом на сольфеджио значительно продвигает вперед и чтение с листа, и написание диктантов. Я пробовала с ребятами разные варианты ритмических упражнений, но наиболее эффективными для нас оказались два типа — воспроизведение ритма словами и воспроизведение ритма руками (пальцами, карандашом, ладонью). Причем первый вариант (со словами) в большей степени подходит для дальнейшего пропевания (если, например, в чтении с листа мы сначала проговариваем названия нот в ритме, а затем только поем) и для запоминания непростых ритмов (квинтоли, септоли — это я давала по учебнику М. В. Карасёвой, “ягода вишня” и т. д.). А второй (простукивание) — для дальнейшего исполнения на инструменте (видимо, ввиду того, что решаются координационные и двигательные задачи)».

Судя по полученной обратной связи, одной из наиболее распространенных форм работ на освоение ритмических рисунков является *ритмическая импровизация*. Так, О. В. Зубова пишет о ритмических импровизациях (обычно в изучаемых ладах). М. В. Карасёва применяет многоголосные хоровые мелодические импровизации на ритм (при чтении с листа ритмических примеров, в частности, из учебника Р. Старера<sup>24</sup>).

### О развитии чувства синестезии

Специальная проблематика: двусторонний эффект синестетического слышания («скорая помощь слуху» для упрощения узнавания аккордов и развития творческого начала), все ли могут развить чувство синестезии.

В книге о психотехнике развития музыкального слуха М. В. Карасёва подробно описывает свою методику извлечения сенсорных субмодальностей (визуальных, аудиальных и кинестетических) для развития чувства синестезии на любом уровне музыкального обучения<sup>25</sup>. В рамках темы этой статьи можно заметить, что применение синестезии в тренировке музыкального слуха оказывается действенным средством помощи при работе с так называемым «слабым набором» (о чем уже было упомянуто ранее). Работа с новыми для студентов нетерцовыми аккордами (с прибавленным тоном / тонами, полиаккордами и прочими трудностями) с применением методики синестезии идет и легче, и приятнее.

Это отмечают и сами студенты: «Использование субмодальностей обусловлено материалом, с которым мы работали: аккорды с нетерцовой структурой, с добавочными тонами, аккорды, в основе которых лежат смешанные, симметричные лады, которые очень сложно запомнить на слух. Здесь нам и помогает наше ассоциативное мышление, без которого определение на слух всех аккордов было бы невозможно» (О. Б., первый курс историко-теоретического факультета).

Е. А. Сонкина и О. В. Зубова, применяющие эту методику в своем преподавании, пишут о получаемых ими результатах: «Синестезия у вокалистов идет очень хорошо. На первом курсе все пишут тесты на септаккорды прекрасно, очень любят сочинять метафоры к аккордам, слуховой анализ становится интересным и любимым. У дирижеров-хоровиков эта часть идет хуже, им сложнее перестроиться после училищного слушания, но помощь синестезийных метафор очевидна» (Е. А. Сонкина); «Аккорды слушаем с применением методики синестетического слушания и “присвоения” М. В. Карасёвой. Результативно. Даже не самые сильные ребята с первого курса написали вторую часть<sup>26</sup> аккордового теста прилично» (О. В. Зубова).

<sup>24</sup> Starer R. Rhythmic Training. [S. l.], 1969.

<sup>25</sup> См.: Карасёва М. В. Сольфеджио — психотехника развития музыкального слуха.

<sup>26</sup> Имеется в виду тест на определение названий нетерцовых аккордов на слух.

## О привычных училищных формах работы и их трансформации в вузовском курсе

Специальная проблематика: пение с фортепиано — быть или не быть?

В училищном курсе, как известно, традиционно используются: пение романсов с сопровождением, пение одного голоса с игрой остальных в полифонических произведениях (инвенциях и фугах), прежде всего, в качестве домашних заданий. Здесь возникает ряд методических вопросов, в частности:

- использовать ли эту форму в качестве домашней или классной работы?
- насколько разучивание фортепианной партии (в первую очередь, в вокальных и оперных произведениях) отвлекает от проблем собственно интонирования?
- как и в какой мере работать со словами в вокальных текстах?

Педагогическая обратная связь свидетельствует о том, что эта тема обрастает сегодня весьма разнохарактерными вариациями. Представим несколько мнений на этот счет.

О. В. Зубова (про занятия с хоровыми дирижерами): «Два года назад я вернула традиционную училищную форму — пение “романсов”, но на новом уровне (Берг, Веберн, Стравинский, некоторые опусы Бриттена и Мусоргского). В прошлом году пели целиком цикл Денисова “На зимнем костре” (третий курс). В этом году в первом семестре второй курс спел почти целиком оперу Равеля “Дитя и волшебство”. Они почему-то по этой форме скучают, и в ней много полезного — и координация, и интонационная работа вкупе со словом. Это было в семестровых требованиях. В случаях чтения с листа романсов в классе использую музыку Бриттена, Пуленка, Мусоргского, что-то из Денисова (аккомпанемент мой). Еще они у меня замечательно раскладывали “Картинки с выставки” Мусоргского на несколько голосов с листа. Оперу Равеля “Дитя и волшебство” мы распределяли между всеми — номера для пения и игры. Цикл Прокофьева “Зимний костер” тоже старались спеть целиком. Но там есть очень трудные в фортепианном отношении пьесы. Для аккомпанемента использовались различные варианты: в дуэтах аккомпанировал третий человек, в очень быстром темпе тоже разрешалось аккомпанировать другому человеку».

Н. Ю. Плотникова (про занятия с духовиками): «По двухголосию я даю задание именно по изучаемым стилям каждые две недели в виде распечатанных материалов, в которых нужно один голос играть, другой петь. После органумов это виреле Машо, мотеты Лассо, инвенции или части сюит Баха и т. п. до “Овсень” Стравинского и Канонической сонатины для двух флейт Хиндемита. Эти задания спрашиваю всех без исключения ежеурочно».

Е. О. Дмитриева (про занятия с духовиками): «В первом семестре поем, как правило, какого-нибудь Машо с непривычным ритмом. Самое удивительное, что, по моему опыту, духовики справляются с этим намного легче, чем хоровики!»

Л. Р. Джуманова: «Приоритетом в выборе музыкального материала для творческих заданий остается современная музыка. Студентам предлагается освоить в разных семестрах учебного года образцы отечественной или современной музыки. Это и полифония (фуги П. Хиндемита и Д. Шостаковича), и романсы и песни (французская музыка XX века и Г. Свиридов)».

Как видим, жанр пения с игрой, сохраняясь, может быть значительно модифицирован в вузе. Одна из проблем применения игры с пением состоит в том, что в условиях нового для студентов материала XX века, который изучается в вузе, фокус внимания естественным образом смещается на пение (преодоление голосом интонационных и ритмических сложностей). При этом освоение партии фортепиано (в домашних заданиях) может неоправданно «оттягивать» лишнее время, которого у студентов просто нет. Неслучайно в одной студенческой обратной связи об этом прямо написано: «Хотелось бы меньше работать с инструментом» (аноним, второй курс, кафедра современного хорового исполнительского искусства).

М. В. Карасёва использует этот «училищный формат» лишь в отдельных формах домашних (зачетных) заданий<sup>27</sup>. Все наиболее сложные фактурные аккомпанементы, в особенности при чтении с листа, обычно выполняются в жанре «дополненной реальности»: студенческое пение (сольное или хоровое) звучит в сопровождении оригинального инструментального / оркестрового аккомпанеента. При этом современные цифровые аудио- и видеоплееры (а также компьютерные и мобильные приложения) позволяют воспроизводить этот аккомпанемент в нужном исполнителю темпе (без изменения высоты звука)<sup>28</sup>.

### **Об основных практикуемых формах работы в классных и домашних заданиях**

Специальная проблематика: распределение форм работы на уроке, «весовые» соотношения различных форм работы; домашние задания; система зачетов; практиковать ли пение наизусть; давать ли инструктивные примеры или примеры из музыкальной литературы; какие учебные материалы использовать.

Решая каждый для себя вопрос, «как устроить так, чтобы задания всем были на пользу» (О. В. Зубова), педагоги в большинстве своем отмечают, что успеть всё на одном занятии невозможно. О. В. Зубова: «На всё это, конечно, не хватает времени. Диктанты получается давать не каждый раз. Чтение с листа тоже страдает». Е. А. Сонкина: «Стараюсь на обоих факультетах макси-

<sup>27</sup> В частности, при работе над пением «Микрокосмоса» Бартока (цикла, который во многом является вариантом «Двухголосных инвенций» Баха: играть приходится только один голос) и «Ludus tonalis» Хиндемита (в этом смысле аналогом трехголосных инвенций и фуг Баха, обычно изучаемых на сольфеджио в училище).

<sup>28</sup> См. об этом подробнее: Карасёва М. В. «Дополненная реальность» в работе педагога-музыканта.

мально полно охватывать все виды работы на каждом занятии, но получается не всегда. В приоритете диктант, чтение с листа и слушание аккордов».

У большинства педагогов практикуется форма сдачи студентами внутренних зачетов — домашних заданий с обязательной сдачей каждым студентом в течение семестра. Такие зачеты могут быть назначены по отдельным учебным темам (например, упражнениям и примерам из учебника «Современное сольфеджио»), по произведениям и по формам работы. Так, например, О. В. Зубова пишет: «Задаю номера наизусть из второй части “Современного сольфеджио” М. В. Карасёвой (в небольшом количестве, менее десяти за семестр) уже со второго курса. Подборку делаю так, чтобы были пересечения с историей музыки (поможет в “угадайке”<sup>29</sup> — как дополнительный стимул)».

Особую роль в курсе сольфеджио играют *диктанты*, которые в вузовском курсе становятся не столько принципиально сложнее, сколько непривычнее — и по стилистике, и по фактуре. Этому способствует то обстоятельство, что в вузе уже нет необходимости «дрессировать» студентов на «формат вступительного диктанта». С другой стороны, часто встречающаяся в последнее время недостаточная подготовленность студентов в среднем звене становится порой сложным тормозящим моментом, требующим проработки отдельных тем и совершенствования отдельных навыков в написании диктантов в целом. В связи с этим практически все педагоги наряду с использованием примеров из музыкальной литературы дают диктанты инструктивные (часто собственного сочинения).

Е. А. Сонкина пишет: «Диктанты — основная трудность. Приходится возвращаться к двухголосию и одноголосию у дирижеров, записывать только средний голос в трехголосии, а вокалистов просто учить заново, очень много даю ритмических диктантов у вокалистов, потом работаем с ними как с упражнениями (стучим, хлопаем, разными руками, ногами и т. д.)».

Е. О. Дмитриева: «Сочиняю диктанты в некоторых стилях (не во всех), начиная с органума, иногда в качестве диктанта даю фрагменты оригинальных сочинений в разных типах фактуры, с учетом их возможностей».

Н. Ю. Плотникова: «Исходя из изучаемых стилей, даю и диктанты (из произведений)».

О. В. Зубова: «Хорошо их готовить к тембровым диктантам через монодию. Давала секвенции, в этом году была лауда. Непривычный тембр, свободная ритмика, отсутствие привычных рамок периода, но одноголосие написать получается. Тут же прорабатывается интонационность диатонических ладов. Дальше, по мотивам своей научной работы, дам им написать павану в лютневом или виуальном исполнении. Вертикаль — трезвучие, но последовательности аккордов неклассические».

<sup>29</sup> То есть, переводя с профессионального сленга, зачету по слуховой идентификации музыкального материала на предмете «история музыки».

Наиболее подробно останавливается на вопросе о работе над диктантами Л. Р. Джуманова. (Она использует в своей работе преимущественно сборники диктантов А. Н. Мясоедова и Н. С. Качалиной.) Приведем цитаты из ее обратной связи: «На примере инструктивных диктантов Мясоедова появляется возможность освоить хроматическую тональность благодаря сопоставлению гармонических фраз, вариантно излагаемых в далеких тональностях. Особую важность здесь приобретает предварительная аналитическая работа над поиском ключевой “идеи” (аккорда, мотива и др.), подвергающейся развитию, а также обоснованию конструкторского замысла диктанта с точки зрения его формообразования. Одним из нетрадиционных способов их записи являются визуально-слуховые диктанты. На занятиях сольфеджио студентам предлагается ознакомиться с отрывком произведения, пропеть его внутренним слухом, запомнить его (включая нюансировку) и далее — записать отрывок или исполнить его на инструменте.

Не менее интересны примеры тембровых диктантов. Предлагаемые студентам отрывки в записи ансамбля различных инструментов ставят задачу не только определить тембр звучащих инструментов, но и суметь грамотно записать их партии в тетради, что, несомненно, является полезным опытом для будущей профессиональной работы. В любом случае, диктанты преследуют цель свободного обращения с нефиксируемым количеством голосов, переменным размером, расширенной тональностью».

Л. Р. Джуманова обращает внимание на важный момент работы — введение в курс различных вариантов «уравнений с несколькими неизвестными». Помимо привычного неизвестного параметра в диктанте — музыкального размера (и его метрических особенностей) могут появляться и другие: неизвестное число голосов (постоянное или переменное), нестандартность голосоведения и прочие условия, разбивающие привычные накатанные «абитуриентские стереотипы» понимания того, что может, а чего не может быть в диктанте.

Эти стереотипы разбиваются также введением различных форм тембровых диктантов. В практике М. В. Карасёвой используются как специально записанные для этой цели аудиопримеры (инструктивные и художественные, из ее пособия<sup>30</sup>), так и «живое» исполнение на различных музыкальных инструментах (включая этнические) с помощью мобильных приложений для сенсорных экранов<sup>31</sup>. Отдельным (эпизодическим) видом работы является запись речевых диктантов, основанных на нотной расшифровке мелодики речевых фраз путем их многократного прослушивания<sup>32</sup>. Эта форма, будучи

<sup>30</sup> Карасёва М. В. «Музыка на два голоса»: Двухголосные этюды для пения, игры и записи музыкального диктанта. Тембровые аудиодиктанты. М., 2005.

<sup>31</sup> См. об этом в статье: Карасёва М. В. «Дополненная реальность» в работе педагога-музыканта.

<sup>32</sup> См. об этом подробнее в пособии: Карасёва М. В. Японское сольфеджио. Искусство мелодической интонации. 444 упражнения по интонированию японских фраз: в 2 ч. М., 2008.

достаточно сложной, является эффективными катализатором для обострения интонационного слуха музыканта.

### О творческих упражнениях

В соответствии с обратной связью, можно говорить о трех основных типах в формах творческих заданий, применяемых педагогами на сольфеджио, с акцентами:

- на исполнительской импровизации,
- на игровом (слуховом поисковом) начале,
- на сочинении и исполнении музыки самими студентами.

Примером первого типа может быть упомянутая уже методика И. В. Воронцовой, реализуемая ею при работе над выразительным пением с вокалистами. Она отмечает: «Вокально-певческая импровизация выступает в качестве организующей формы активной творческой деятельности и выполняет, таким образом, функции обучающей игры».

Примером второго типа может быть образец игрового упражнения, который приводит Е. А. Сонкина: «В качестве тренировки ансамблевого слуха у хоровых дирижеров играем в “мафию”. При исполнении ансамбля (отработанного интонационно и ритмически) договариваемся о запланированных ошибках в разных партиях. Ведущий должен все их отследить и в конце исполнения назвать. Упражнение ребятам очень нравится, оказывается полезным».

Примеры третьего типа могут быть представлены многочисленными аудио- и видеозаписями студенческих сочинений, сделанными на уроках сольфеджио М. В. Карасёвой<sup>33</sup>. Чаще всего, среди прочего, студентам предлагается сочинить хор на определенной ладовой основе, иногда используется также импровизационное сочинение в конкретном ладу или на материале какого-то ритмического рисунка<sup>34</sup>.

Все три названных типа упражнений имеют между собой достаточно тесную связь. Она состоит прежде всего в том, что такого рода упражнения направлены на развитие артистизма, навыков ансамблевой / сценической игры. Таким образом, творческие формы работы на сольфеджио, являясь, по сути, дополнительными, при правильной организации учебного времени<sup>35</sup> могут служить важными вспомогательными стимулами для более полного раскрытия студентами своих композиторских и исполнительских возможностей.

<sup>33</sup> Со многими из них можно ознакомиться на страничке М. В. Карасёвой в социальной сети для музыкантов Splayn: [http://www.splayn.com/cgi-bin/show.pl?user\\_id=44&option=UserMainPage](http://www.splayn.com/cgi-bin/show.pl?user_id=44&option=UserMainPage)

<sup>34</sup> Таковы, например, были импровизации в индийских ладах, в национальных костюмах и под аккомпанемент аутентичных инструментов. См. подробное описание в статье: Карасёва М. В. «Дополненная реальность» в работе педагога-музыканта.

<sup>35</sup> То есть не идущие в ущерб прохождению основной учебной программы.

### О пособиях и учебниках, используемых в курсе сольфеджио

Отдельные примеры использования учебных материалов уже были приведены нами при анализе других сторон работы сольфеджистов. Здесь же сосредоточимся на вопросах собственно пособий по сольфеджио и различных формах их использования на занятиях. В той или иной степени ими пользуются все педагоги. Среди изданных за последние два десятилетия инструктивных руководств — учебники, учебные пособия и диктанты М. В. Карасёвой<sup>36</sup>, А. Н. Мясоедова<sup>37</sup>, А. К. Санько<sup>38</sup>. Многие педагоги, как уже упоминалось, пишут для своих занятий учебные материалы (включая диктанты) сами.

Ниже приведем выдержки из обратной связи педагогов, в которых они указывают учебники, которые наиболее часто используют в своей педагогической работе.

И. В. Воронцова: «В своей учебной практике я использую “Курс сольфеджио” А. П. Агажанова, выпуски 2 и 3 (одноголосие и двухголосие) и его метод попевок для развития ладового слуха».

Л. Р. Джуманова: «Отдельное внимание уделяется дальнейшему тренингу музыкальной памяти. Наиболее подходящим материалом для этого служат одноголосные примеры из музыкальных произведений XX века, собранные в последнем разделе переизданного пособия “Сольфеджио” Островского, Соловьёва, Шокина с редакторской правкой и добавлениями Л. М. Маслénковой. Вместе с тем, наработанные в хоровом классе умения петь в ансамбле усложняются на сольфеджио не только двухголосными и трехголосными примерами в ключах *до* из сборника А. П. Агажанова, Д. А. Блюма, исполняемыми с листа, но и отрывками из произведений современных отечественных и зарубежных композиторов, собранными в “Двухголосном и трехголосном сольфеджио” Н. С. Качалиной. Ее же “Одноголосное сольфеджио” является отличным материалом для чтения с листа на уроках сольфеджио».

Е. А. Сонкина: «Использую в работе “Современное сольфеджио” М. В. Карасёвой, сборник диктантов Б. К. Алексеева и Д. А. Блюма, Т. Ф. Мюллера, джазовое сольфеджио М. О. Серебряного, ритмические сборники О. Л. Берак, для вокалистов использую сборник сольфеджио Островского, Соловьёва, Шокина, двухголосное сольфеджио И. В. Способина, “Элементарный тренинг” Хиндемита, сама пишу тесты, ритмические диктанты, обычные диктанты для вокалистов и дирижеров».

Г. А. Уварова: «Из пособий я использую: учебник Хиндемита “Elementary training for musicians”, учебник современного сольфеджио М. В. Карасёвой в сочетании с главой из книги по психотехнике, О. Л. Берак “Школа ритма”

<sup>36</sup> Карасёва М. В. «Музыка на два голоса»; Ее же. «Японское сольфеджио»; Ее же. Современное сольфеджио.

<sup>37</sup> Мясоедов А. Н. Многоголосные диктанты. М., 2007.

<sup>38</sup> Санько А. К. Музыкальные диктанты. М., 2008.

(пока только части — двухдольность и трехдольность), некоторые упражнения Э. Жак-Далькроза (но они как-то не очень пошли)».

О. В. Зубова: «Работаем с ритмом по учебнику М. В. Карасёвой, по пособию Е. А. Сонкиной (перевод учебника Хиндемита “Элементарный тренинг для музыкантов”, по пособию О. Л. Берак). Другие учебные пособия: М. В. Карасёва “Современное сольфеджио”, ч. I, II; Н. С. Качалина “Сольфеджио”, вып. I: “Одноголосие”, вып. II: “Двухголосие и трехголосие”, вып. III: “Четырехголосие”; А. Л. Островский, С. Н. Соловьев, В. П. Шокин “Сольфеджио”; А. Г. Юсфин “Сольфеджио на материале советской музыки” (там по диатоническим ладам есть раздел, подходит для чтения с листа); Б. Г. Копелевич “Музыкальные диктанты. Эстрада и джаз”».

Размышляя о дальнейшей судьбе учебных пособий для вуза, можно предположить, что жизнь учебников сольфеджио (в особенности инструктивных) продолжится, хотя скорее уже в электронной форме. Чтение же с листа коротких примеров-экстрактов из пособий-хрестоматий на основе музыкальной литературы (особенно при работе в классе) будет постепенно заменяться исполнением (в сопровождении фортепиано или оркестра в условиях использования инструментов «дополненной реальности») их полноценных оригиналов с электронных носителей информации. Последнее, как уже показала авторская практика, способно существенно расширить стилистику и текстуру музыкального материала на занятиях сольфеджио.

Одним из важных вопросов при этом является сохранение авторского права, которое может нарушаться путем несанкционированного копирования материалов, в том числе с помощью электронных носителей. Эта проблема легко снимается благодаря беспроводным картридерам, которые способны раздавать контент с цифрового носителя информации (например, с SD-карты) на планшеты и смартфоны — без физического копирования материала на них<sup>39</sup>. Особенно удобным это оказывается при использовании зарубежных учебников сольфеджио, которые часто бывают в наличии лишь в единичном варианте. М. В. Карасёва, например, в своей практике обращается к работам Л. Эдлунда<sup>40</sup>, Р. Старера<sup>41</sup> — использование раздатчиков дает возможность не нарушать авторское право, так как эти материалы<sup>42</sup> просто переводятся в электронный формат, не распечатываются и не предоставляются студентам для электронного копирования.

В целом, как видим, учебники, как и стиль / метод работы сольфеджиста нередко оказываются одной из форм проявления или выражения принадлежности этого педагога к определенной методической школе, чаще всего идущей от того наставника, у которого этот педагог в свое время учился сам.

<sup>39</sup> Подробно эти устройства и принципы работы с ними рассмотрены в статье: Карасёва М. В. «Дополненная реальность» в работе педагога-музыканта.

<sup>40</sup> Edlund L. Modus novus. 5/16/90 edition. [Stockholm?] Beekman Books Inc, 1990.

<sup>41</sup> Starer R. Rhythmic Training.

<sup>42</sup> У автора имеются купленные им бумажные оригиналы.

Привычкам свойственно сохраняться. В этой естественной консервативности (которая в каких-то случаях мешает продвигаться вперед, а в каких-то случаях помогает сохранять традицию) не стоит видеть «неизбежное зло» профессии. Думается, что всё дело в балансе между способностью педагога качественно удержать накопленное «старое» и его чутьем и желанием привнести в свою работу «новое», причем то новое, которое сможет органично включиться в общую методическую систему педагога, функционируя в ней по принципу «сообщающихся сосудов».

### **Обратная связь от студентов: методика проведения, основные выводы**

В опросе участвовали студенты-теоретики<sup>43</sup> первого курса, дирижеры-хоровики и вокалисты первого — третьего курсов. Основными вопросами анкеты были следующие:

1. В чем важность предмета сольфеджио для вас?
2. Чего вы ожидали от курса сольфеджио в вузе?
3. Что нового для вас было в подходе к сольфеджио в консерватории?
4. Что бы вы добавили или убрали из курса сольфеджио?
5. Какие акценты вы считаете главными?
6. Что вы смогли или не смогли преодолеть в себе в курсе сольфеджио

в консерватории?

Кратко обрисуем характерные тенденции в полученных результатах. Почти все студенты, говоря о важности сольфеджио, подчеркнули в качестве ценности выработку чистой интонации и точного чувства ритма. Некоторые упомянули о важности стилевого слышания, о развитии внутреннего слуха, умения слышать, предслышать и анализировать музыку. Лишь немногие из опрошенных назвали в качестве важной задачи сольфеджио навык развития абсолютного слуха. Некоторые студенты отметили важность сольфеджио в связи с тем, что они по окончании вуза, возможно, займутся музыкальной педагогикой.

В преддверии начала вузовского курса сольфеджио многие из студентов первого курса заранее, «по привычке» испытывали к нему неприязнь. Вот характерный отзыв, детально описывающий такого рода предчувствия: «Честно говоря, ничего хорошего не ожидала: сложнейшие диктанты с большим количеством голосов (более четырех), длинные цепочки, замысловатые мелодии для пения с листа и не только» (С. О., первый курс, историко-теоретический факультет).

Большинство опрошенных респондентов считает, что музыкальный слух надо постоянно тренировать и что сольфеджио в колледже должно связываться с сольфеджио в вузе. В последнем, по их мнению, нельзя ограничиваться только классическим музыкальным языком, и в этом плане не имеет

<sup>43</sup> Далее обозначены сокращенно: студенты ИТК.

смысла дублировать курс среднего звена. Один из наиболее частых ответов в анкетах относительно основной направленности сольфеджио в вузе — «выход в XX век».

Многие студенты отметили, что новым для них стала значительный удельный вес самостоятельной работы. Среди наиболее частых ответов о том, какие из негативных внутренних факторов удалось преодолеть, студенты называют: старые страхи перед предметом и высвобождение слуха от доминирования в нем мажорно-минорных моделей («Я смогла преодолеть страх неточно спеть диссонанс, что-то неправильно написать или услышать» — С. О., первый курс ИТК; «Мой музыкальный слух стал более автономным и абстрагированным, не привязанным к классическим шаблонам» — К. А., первый курс ИТК). Одним из наиболее часто повторяющихся ответов в анкетах студентов ИТК оказалось замечание о том, что годового курса сольфеджио для них мало, поскольку учебная программа очень насыщенная.

Как видно, с одной стороны, обратная связь студентов отражает их естественную привычку к школьно-училищным формам работы и к классической стилистике (в частности, в их замечаниях о важности еженедельных проверок, о трудностях входа в новую стилистику — как средневековой музыки, так и новой для них музыки XX века). С другой стороны, подавляющее большинство не хочет дублирования училищного курса сольфеджио и готово загрузить свой музыкальный слух новыми стилевыми «вызовами».

### Заключение

При сохранении связи с русской традицией преподавания сольфеджио формы работы могут быть осовременены. Так происходит с базовой частью русской методики, ладовым подходом: даже в XXI веке он сохраняет свое значение для методики сольфеджио, просто он наполняется более широким содержанием, не ограничиваясь изучением языка мажора и минора. Сохраняются связи как с другими музыкально-теоретическими предметами, так и с основными формами работы на сольфеджио, модифицируясь в соответствии с современными мультимедийными возможностями. Наконец, в сознании студентов сохраняется понимание важности сольфеджио — предмета-спутника их детства и юности.

В целом внедрение обратной связи и аналитическое ее изучение представляется перспективным инструментом совершенствования методики сольфеджио в вузе. В качестве условия для этого надо иметь: «здоровый» педагогический коллектив, готовый признавать множественность мнений, методических подходов; не-перенесение вопросов, связанных с процессом проведения обратной связи «ученик — педагог» или «педагог — педагог» на область личностных отношений<sup>44</sup>. Это позволит комфортно сосуществовать

<sup>44</sup> Так, долгое время в консерватории мирно и дружелюбно существовало «сольфеджио мясное и рыбное», по остроумному выражению А. Н. Мясоедова, — два совершенно

разным авторским курсам, а также вовремя отслеживать потенциальные «прорехи» и «перекося» в методической стратегии и в тактике ведения занятий.

Идущие вместе дорогу непременно осияют. С удовольствием можно признать, что сегодня в Московской консерватории в цехе ее сольфеджистов сформирована (духом времени, помноженным на политику руководства кафедрой теории музыки, и самими людьми<sup>45</sup>) такая обстановка, которая, как раз и позволяет осуществлять всё это тем способом, который педагоги избирают для себя и своих студентов в качестве наилучшего.

---

разных по стилистике курса [Мясоедова и Карасёвой, соответственно. — *Примеч. ред.-сост.*]. См. об этом: *Карасёва М. В.* Сольфеджио «мясное» и «рыбное» — специфика жанра. Сейчас так же спокойно практикуется педагогами допущение перехода в начале курса из группы в группу. Студентам, таким образом, предоставляется возможность самим выбирать, у какого педагога и по какой программе они хотели бы заниматься.

<sup>45</sup> Подробно об этом см.: *Карасёва М. В.* Пятнадцать лет у кафедрального руля // *Musiqi dunyasi* [Мир музыки]. 2011. № 3–4. С. 70–73.