

В.Брайнин
В НАЧАЛЕ БЫЛ РИТМ:
О КОМПЛЕКСНОМ ВОЗДЕЙСТВИИ РИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ¹

Течение года, дня, самой судьбы –
всё это поразительно ритмично...
Н о в а л и с²

I. Ритм и Логос

На протяжении почти 40 лет я разрабатываю метод развития музыкального интеллекта у детей. Здесь я хотел бы рассказать о том, что почти всё, чем я занимался, так или иначе было связано с ритмом. То, что в живом музыкальном произведении всё взаимосвязано, что ритм произведения организуется всей совокупностью средств, разумеется, не новость.³ Но что в практической педагогической работе невозможно заниматься ритмом, не занимаясь при этом одновременно всем остальным, что занятия ритмом в свою очередь провоцируют овладение остальными параметрами музыкального языка, кажется мне достойным внимания.

Знаменитое мотто Ганса фон Бюлова, вынесенное в заглавие, блестяще не только в силу перефразировки Евангелия от Иоанна. Не я первый использовал его в заглавии, и, очевидно, не я буду последним. Так называют книги, статьи, главы монографий, музыкальные произведения. Неисчислимы и те, кто брал его в качестве эпиграфа.⁴ Стоит ли вновь использовать всем известное выражение? Мне кажется, стоит, если есть возможность обнаружить в нём дополнительное содержание. Есть множество объяснений того, почему «в начале был ритм». Но мне нигде не попадалось следующее рассуждение. Фраза Иоанна Богослова переведена на русский как «в начале было Слово». В оригинале, как известно, написано «в начале был Логос». Среди значений слова «логос» (λόγος) есть и такое как «ритм мира».⁵ Это значение использовал Филон Александрийский, оказавший влияние на Иоанна Богослова.⁶ Вполне возможно, что Иоанн мог понимать «логос» подобно Филону также и в значении «ритм мира» или «миропорядок».

Знал ли Бюлов о допустимой синонимичности слов «логос» и «ритм», неизвестно. Скорее всего, имелось в виду чисто музыкальное значение ритма, который предваряет в музыке всё остальное. Общеизвестно, что мелодия может быть искажена до неузнаваемости при помощи иного ритма, тогда как многие мелодии узнаются без единой внятной ноты лишь по своему ритму. Общеизвестно также, что существуют музыкальные культуры без определённой звуковысотности, но нет музыкальных культур без ритмической организации. В настоящей работе я хочу показать, что ритм был и есть не только «в начале», но фактически порождает и сопровождает все параметры музыки, организуя «миропорядок» всего музыкально-педагогического

¹ Опубликовано в: Искусствознание: теория, история, практика, № 1. Изд-во: Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского. Челябинск, ISSN: 2227-2577, с. 148-161

² [Novalis, S. 477]. Переводы всех цитат выполнены мной. – В.Б.

³ «<...>музыкальный ритм лежит не в плоскости одного лишь временного параметра, а осуществляет свою функцию при условии подключения и других параметров музыки» [Холопова, с. 107].

⁴ В качестве немногих примеров: [Aichinger], [Bresgen], [Golston], [Gubaidulina], [Kaiser, Gerlitz, S. 3], [Rennicke, S. 37], [Szadkowski, S. 113-122], [Кирнарская, с. 99], [Нейгауз, с. 35].

⁵ [Степанова, с. 19].

⁶ [Муретов], [Трубецкой, с. 77-165].

процесса, что развитие *ритмического* восприятия и мышления и является собственно развитием *музыкального* восприятия и мышления.⁷

В этой статье будет рассказано об основных положениях, как теоретических, так и практических, моего метода, о той роли, которую в нём играет ритмическое воспитание и о его отличительных чертах.

II. Суть метода

Суть моего метода может быть кратко изложена в трёх положениях:

1) Развитие прогнозирующего восприятия по следующей модели: освоение наиболее вероятных элементов музыкальной речи, превращение этих элементов в стереотипы внутреннего слуха, разрушение возникшей слуховой инерции посредством освоения менее вероятных связей между элементами, превращение новых слуховых представлений в новые стереотипы более высокого порядка, разрушение вновь возникшей слуховой инерции и т.д.

2) Музыкальная фраза (мотив) как основной значимый элемент музыкальной речи с двумя различными зонами восприятия: а) зоной нарушения инерции восприятия, б) зоной восстановления инерции восприятия.⁸

3) Подход к изучению музыкальной литературы не через систематизацию по хронологии или по формам и жанрам, но через постепенное наращивание интонационного словаря, в едином процессе с освоением ритмического и звуковысотного сольфеджио.

III. Базовые ритмические элементы

В центр предлагаемой системы поставлено развитие ритмического восприятия и мышления. Если определить круг рассматриваемых ритмических явлений, применяя классификацию В.Н.Холоповой, то речь пойдёт о двухосновном (при равноправии бинарного и тернарного деления тактовой доли), регулярном, акцентном ритме.⁹ В этом перечислении наиболее важно понятие акцентности. Г.Бесселер называет акцентную систему «творящей такт» и придаёт ей основное значение в западно-европейской ритмике.¹⁰ Понимание того, что такт не задаётся извне, а творится акцентами, явилось необходимым условием для создания моего метода.

Для выяснения значимых элементов ритма в акцентной ритмике использован семиотико-лингвистический подход, а именно анализ процесса прогнозирования текста, при котором реципиент должен угадывать последующие элементы, исходя из знания предыдущих.¹¹ Основным значимым элементом музыкальной речи взята фраза или мотив (а не отдельный тон, ступень, длительность). Такой подход к анализу, разумеется, не нов. Так, К.Коффка определяет ритм как «тенденцию к образованию

⁷ Различные подходы к понятию «музыкальное мышление» наряду с собственным пониманием предлагает, в частности М.С.Старчеус [Старчеус, с. 600-607]. Близким моему представлению является такое определение М.С.Старчеус как «интонационное мышление» (последнее применил в заглавии своей статьи, посвящённой моей системе, А. Щетинский в 1993 г. [Щетинский, с. 160]).

⁸ Чтобы не вдаваться в дискуссию о том, что считать мотивом, я использую слово «фраза», подразумевая такое построение, в котором можно внятно выделить две вышеуказанные зоны восприятия. При таком подходе под определение «фразы» подпадают и многие построения, традиционно считающиеся мотивами, но не подпадают некоторые другие, традиционно считающиеся фразами (имеющие, например, по две указанные зоны восприятия). Подробнее в [Brainin, 2004, с. 220-223].

⁹ [Холопова, с. 123-131].

¹⁰ [Besseler].

¹¹ [Брайнин, 2004, с. 220-222], [Fónagy], [Шеннон, с. 669-686].

групп».¹² Э.Шмидт пишет о «ритмических целостностях» («Gestalt»)¹³ Немецкие исследователи пишут: «У Вимаiera основной музыкально-содержательной единицей является фраза. <...> Вимаier не приводит никаких правил, определяющих границы фраз. Фактически же он определяет их по тем же правилам, что и Римаи, но, в противоположность последнему считает метрически значимыми не окончания, а начала».¹⁴ Отличие предлагаемого мной подхода в том, что он применён не к анализу музыкальных произведений, а к обучению детей слышанию фразировки. С этой целью выполняется ряд дидактических процедур. Во фразе внимание уделено моменту перехода от зоны нарушения инерции восприятия (в дальнейшем «информативная зона») к зоне восстановления инерции (в дальнейшем «инертная зона»). При этом получена модель восприятия и выдвинута гипотеза о том, что зоны восприятия не совпадают на уровнях языка и текста – информативная зона в тексте соответствует инертной зоне на уровне языка и наоборот.¹⁵

Благодаря полученным результатам удалось вычленить базовые ритмические фигуры, на основе которых должно строиться начальное обучение. Эти «затактовые» фигуры обнаружены в детском фольклоре разных народов (считалки, Abzählreime, filastrocche, nursery rhymes, rondas и т.п.) и отличаются от предлагаемых К.Орфом (у К.Орфа элементарные ритмические единицы представляют собой последовательность четвертей и восьмых в двухчетвертном такте без внимания к членению их на две зоны восприятия – независимо от наличия информативной зоны все они записываются нотами таким образом, что информативная зона в них *внешне отсутствует*, т.е. они начинаются с сильной доли такта).¹⁶ Об эмансипации поэтического ритма от содержания в детских «нескладушках», «несуразицах», «нелепицах» («Nonsense») пишет Ц.Бресген, приводя примеры немецких стишков на «детско-китайском», «детско-латинском» и т.п., целью которых является исключительно ритмическая игра, и замечая, что подобные «фантастические стишки» (Fantasie Reime) наблюдаются в детском фольклоре всех народов.¹⁷

IV. Распознавание кульминаций

От учащихся требуется способность к распознаванию момента перехода от информативной зоны восприятия к инертной, который можно назвать ритмической кульминацией или фразовым акцентом. Типичные мелодические обороты инертной зоны осваиваются при этом в качестве побочного эффекта. Благодаря этому побочному эффекту становится доступной основная цель – распознавание цезур между фразами, иначе говоря, способность к сегментированию музыкального текста, к восприятию его членораздельности. Практическая задача, которая при этом ставится перед учащимися,

¹² [Koffka, S. 2].

¹³ [Schmidt, S. 1-98].

¹⁴ [Apfel, Dahlhaus, S. 11].

¹⁵ Язык рассматривается как вероятностная система ожиданий при восприятии информации. Эта система порождает тексты, построенные на игре с наиболее вероятным восприятием. Незнание языка – это наличие неадекватной системы ожиданий. Подробнее о взаимоотношении языка и текста см. в [Brainin, 2004, с. 215-220]. Соображение о разнонаправленности процесса восприятия с точки зрения текста и языка было впервые изложено мной в Вене 14-16 ноября 1991 г. на международном симпозиуме «Musikalische Früherziehung in Wien». Л.О.Акопян излагает похожую идею относительно сильных и слабых позиций тех или иных элементов текста с точки зрения синтагматических и парадигматических связей (т.е. в отличие от того, что предложено здесь, не процесса восприятия, но готовой структуры текста) [Акопян, с. 25].

¹⁶ [Кеетман, с. 76]. Этот принципиально «не затактовый» подход к ритмическому членению был распространён. Таков, например, подход уже упоминавшегося Т.Вимаiera [Wiehmayer].

¹⁷ [Bresgen, S. 39].

это подробная запись ритма прозвучавшей мелодии с указанием всех кульминаций и цезур.

Типичные мелодические обороты инертной зоны выявлены при помощи дистрибутивного анализа большого объема музыкальных текстов, относящихся к рассматриваемой стилистике. Дистрибутивный анализ (термин дескриптивной лингвистики) подразумевает рассмотрение языковых элементов на основе распределения (дистрибуции) их в тексте и выявление функции элемента в зависимости от его позиции в контексте.¹⁸ В данном случае рассматривались такие сочетания длительностей и звуковысот с окружающими их длительностями и звуковысотами, при которых создаётся ощущение фразового акцента. Результаты во многом совпали с выполненной Риманом классификацией способов цезурирования, что позволяет говорить об их релевантности.¹⁹

V. Влияние звуковысотного слуха на ритмическое восприятие

Для того, чтобы было возможно распознавание кульминаций и цезур через освоение типичных мелодических оборотов в инертной зоне, необходим развитый звуковысотный ладовый слух. Т.е. ритмическое развитие невозможно осуществлять изолированно, без параллельного развития звуковысотного восприятия. Необходимо развитие реакции на звуковысотность как «ориентацию в *тоновом* пространстве» и, что важнее, как «ориентацию в *тональном* пространстве».

Параллельно абсолютной сольмизации (обычное сольфеджио) используется специальная форма релятивной сольмизации с единой тоникой для любого лада. Т.е. разные лады используются как одноимённые тональности в противоположность более распространённому использованию их в практике релятивного сольфеджио в качестве параллельных тональностей. Преимущество единой тоники в том, что каждой ступеневой функции соответствует один и только один знак. В системе параллельных ладов тоника, например, обозначается различными сольмизационными слогами в зависимости от лада, что препятствует формированию тональной инерции (но способствует формированию модальной инерции). Стилистические предпочтения в предлагаемой системе отданы тональной, а не модальной музыке.²⁰ Кроме того, применяется специальная система взаимнооднозначных соответствий между ступенями лада и цветами спектра, что упрощает освоение сольфеджио и теории музыки в занятиях с детьми.

VI. Связь с музыкальной литературой и принцип систематизации

Курс сольфеджио в нашем случае связан с курсом музыкальной литературы. Эта связь не всем кажется очевидной и потому не используется традиционной системой музыкального образования. В традиционном курсе музыкальной литературы у учащихся обычно ещё нет того тезауруса, того запаса слуховых впечатлений, которые только и могут быть подвергнуты систематизации – подвергать же систематизации некие до поры до времени «не озвученные» знания непродуктивно.

¹⁸ [Апресян], [Глисон].

¹⁹ [Riemann].

²⁰ Среди известных мне источников идея ладовой сольмизации с единой тоникой впервые была опубликована в начале 1970-х Н. А. Долматовым, труды которого, издаваемые в типографии МПГИ им. Ленина, были малодоступны [Долматов]. В те же годы разрабатывалась, практически использовалась и приобретала известность в музыкально-педагогической среде моя система, первые публикации о которой смогли состояться в Австрии и Италии, а затем и в России в начале 1990-х.

В основе предлагаемой программы по музыкальной литературе лежит сольфеджирование отрывков из музыкальных произведений как нотными, так и ритмическими сольмизационными слогами (специфика предлагаемых ритмических слогов будет обсуждена ниже). Это не значит, что один и тот же отрывок пропеваётся обоими способами. Для осознанной ритмической сольмизации используется иной репертуар, нежели для осознанного пения ступенями и/или нотами. В случае ритмической сольмизации, в частности, необязательным на раннем этапе обучения является требование чистой интонации. Таким образом, музыкальная литература является тем материалом, на котором осваивается сольфеджио. И наоборот, курс сольфеджио оказывается поводом для знакомства с тем или иным музыкальным произведением, композитором, культурным контекстом. «По сути, перед детьми ставится грандиозная, но вполне осуществимая задача – пропеть, пропустить через себя, осознать наше великое наследие».²¹ Дидактический материал при этом не систематизируется хронологически или по жанрам. Хронологическая систематизация начинается после накопления соответствующего тезауруса – приблизительно на пятом-седьмом году обучения.²² И всё же материал систематизирован. Принцип этой систематизации – постепенное наращивание интонационного словаря.

VII. Принцип системности

В том, что касается звуковысотно-интонационного словаря, у учащихся заранее складывается представление о целом. Они видят «словарь» как цветовую модель музыкальной звуковысотной системы и ожидают практического знакомства со всё новыми и новыми ступенями лада (графическая модель музыкальной звуковысотной системы, отражающая взаимнооднозначные отношения «тяготения и отталкивания» между ступенями лада и цветами спектра используется во время уроков как дидактический материал).²³ Таблицы, по которым запоминаются типичные ритмические модели, также известны заранее. Учащимся понятен принцип построения таких таблиц, они в состоянии легко воспроизвести их самостоятельно. Также заранее они знают, с каким набором музыкальных произведений они познакомятся в предстоящем учебном году, и ждут их с нетерпением. Каждый отрывок из музыкального произведения направлен либо со звуковысотными, либо с ритмическими заданиями и создаёт вокруг себя «информационное поле». Через несколько лет общения со множеством таких информационных полей пробелы заполнятся и будет воссоздана целостная картина, подобно «Ага»-реакции в гештальтпсихологии.²⁴

²¹ [Щетинский, с. 62].

²² Систематическое изложение музыкальной литературы, собственно, начинается в ДМШ также как правило с пятого класса. Отличие предлагаемого здесь подхода заключается в том, что по культурно-историческим критериям систематизируется уже освоенный слухом и мышлением материал, освоение и систематизация происходят последовательно, тогда как в ДМШ освоение материала и его систематизация происходят одновременно.

²³ Согласно теории А. С. Оголевца, имеют место не только тяготения между ступенями на расстоянии диатонического полутона, но, подобно тому, как силы тяготения и отталкивания неразделимы в физике, имеют место отталкивания между ступенями на расстоянии хроматического полутона [Оголевец, с. 46-47]. На предложенной мной цветной диаграмме тяготения символизируются вершинами треугольников, отталкивания – основаниями. Обозначение ступеней лада конкретными цветами спектра имеет предположительно объективную природу. Диаграмму и её обоснование можно посмотреть на Российском общеобразовательном портале по адресу www.music.edu.ru в ссылке «Уроки В. Б. Брайнина». Опубликовано впервые в Италии [Brainin, 1992].

²⁴ О системном подходе к развитию музыкального мышления: [Brainin, 1990], [Brainin, 1992].

VIII. Определение тактового размера

Специальное внимание уделено определению тактового размера записываемых мелодий. О сложностях, возникающих при попытках дать понятию «такт» непротиворечивое определение, пишет М.Г.Харлап.²⁵ Не стремясь к строгому определению, я предлагаю определение динамическое, возникающее постепенно в процессе освоения тактового ритма. Основным сигналом, указывающим на тактовую черту на первом этапе обучения является фразовый акцент. Г.Ветцель (пересказывая Римана) пишет: «Такт – это мера продолжительности времени, которая начинается с появления центра тяжести (Schwerpunkt) одного мотива и длится до центра тяжести последующего мотива».²⁶ И в другом месте: «Мотив – это привязанное к единице восприятия (т.е. к одной волне апперцепции) музыкальное содержание <...>».²⁷

Всего из этих двух элементов – фразового акцента и тактовой черты – можно составить четыре и только четыре комбинации их совпадения либо несовпадения:

а) фразовый акцент повторяется регулярно через равные промежутки музыкального времени; в этом случае на раннем этапе обучения фразовый акцент считается всегда совпадающим с тактовой чертой;

б) фразовый акцент повторяется нерегулярно, большие промежутки времени от акцента до акцента *могут* быть без остатка поделены на меньшие; в таких случаях *тактовая черта есть, а акцента нет*, пропущенный фразовый акцент *ожидается* по инерции; такое несовпадение фразового акцента и тактовой черты можно назвать *симметричным*.

в) фразовый акцент повторяется нерегулярно, большие промежутки времени от акцента до акцента *не могут* быть без остатка поделены на меньшие; в таких случаях *акцент есть, а тактовой черты нет*, пропущенный фразовый акцент *не ожидается*; такое несовпадение фразового акцента и тактовой черты можно назвать *несимметричным*. В этом случае имеет место внутритактовая синкопа, нарушающая инерцию появления фразовых акцентов, а тактовая черта определяется через те фразы, у которых инертная зона наиболее продолжительна. При этом на раннем этапе обучения действует правило, ограничивающее продолжительность инертной зоны одним тактом (такое, наиболее вероятное, строение инертной зоны в мотиве или во фразе напоминает школьное правило смены гармонии: функция, начавшаяся не на тактовой черте, должна закончиться на ближайшей тактовой черте);

г) фразовый акцент может быть регулярным или нерегулярным, несовпадение фразового акцента и тактовой черты может быть симметричным или несимметричным, главное же – фразовый акцент постоянно не совпадает с тактовой чертой; в этом случае все предыдущие дидактические приёмы не действуют, единственный способ определить тактовый размер – это слышать смену гармонии, а в случае одноголосия *предслышать* вероятную смену гармонии.²⁸

Очевидно, что в последнем случае без развития гармонического восприятия и мышления невозможно и дальнейшее развитие ритмического восприятия и мышления.

²⁵ [Харлап, с. 54].

²⁶ [Wetzel, S. 115].

²⁷ [Wetzel, S. 121].

²⁸ [Brainin, 1996].

IX. Гармонический ритм

Как было показано выше, фактически основным указателем на тактовый размер является реальная или предполагаемая смена гармонической функции. Таким образом, освоение гармонии на уровне прогнозирующего восприятия является необходимым условием развития ритмического мышления.

Развитие гармонического слуха в предлагаемой системе следует за особой структурой западно-европейской музыки, а именно за подразделением гармонического восприятия на сонорное и функциональное. Хотя сонорность аккорда относится к вертикальному параметру, освоение её слухом в предлагаемой системе происходит благодаря наиболее вероятной функции данного аккорда (т.е. благодаря горизонтальному параметру). После чего освоенная таким образом сонорность помещается в менее вероятную функциональную ситуацию и происходит освоение новой функции через знакомую сонорность.

Соответственно описанному подходу к освоению сонорности и функциональности аккордов предложена таблица с 32-мя неповторяющимися аккордовыми структурами (без обращений), предполагающими наиболее вероятное разрешение. Эта таблица рассчитана на профессиональные занятия сольфеджио примерно на уровне музучилища, но часть её (17 аккордов) используется и в занятиях с детьми, начиная с 6 лет. Именно прогнозирование наиболее вероятного разрешения лежит в основе воспитания гармонического слуха. После того как наиболее вероятное разрешение освоено, осваивается менее вероятное разрешение той же аккордовой структуры.

Параллельно этому курсу происходят занятия «хоральной импровизацией», суть которой в сочинении мелодии к заданной гармонии. Учащиеся сначала осваивают мелодизацию постепенно разрастающегося гармонического каданса в строгом изложении, стилистически соответствующего, например, некоторым пьесам Мендельсона, а затем учатся импровизировать небольшие прелюдии, сначала в пределах четырехтакта. Эти импровизации предусматривают свободное распределение той или иной заранее заданной функции внутри прелюдии и способствуют развитию гармонического ритмического чувства. Принципиально важным, таким образом, является не гармонизация мелодии, а мелодизация гармонии. Нечто подобное предлагал М.Ф.Гнесин.²⁹ Отличие моего подхода от подхода М.Ф.Гнесина заключается в следующем:

- а) элементарность гармонии, позволяющей выстроить последовательный курс для начинающих;
- б) свобода в выборе учащимися гармонического ритма;
- в) освоение классического курса гармонии с корректным голосоведением в качестве побочного эффекта, что в принципе обязательным не является, но желательно, например, при занятиях в спецшколе.

X. Ритмическая сольмизация

Предлагаемый подход к ритмической сольмизации (специальными слогами символизируются не длительности звуков, как почти во всех известных системах ритмической сольмизации, но позиции звуков в звуковом потоке) имеет аналог в системе ритмического воспитания Эдвина Гордона, в которой рассматриваются различные варианты сильных (Macrobeats) и слабых (Microbeats) позиций.³⁰ Поскольку

²⁹ [Гнесин].

³⁰ [Gordon, 1997, p. 170-171].

эта система основана на подходе, аналогичном моему, представляется необходимым указать на принципиальные отличия предлагаемой мной системы от системы американского педагога.

В предлагаемой системе:	В американской системе:
<p>Важнейшим из денотатов (обозначаемых) является фразовый акцент, т.е. сильное положение звука внутри целостного высказывания.</p>	<p>Этот денотат отсутствует.</p>
<p>Четыре денотата: число денотатов ограничено как в связи с затруднённой восприятию большого числа денотатов, так и в связи со значимостью именно выбранных позиций звуков в звуковом потоке: <i>сильнейшая</i>, <i>сильная</i>, <i>слабая</i> и <i>слабейшая</i> позиции того или иного тона. Под сильнейшей позицией понимается фразовый акцент (кульминация), под сильной – начало тактовой доли (слог «ди»), под слабой – начало бинарной и/или тернарной части тактовой доли (слог «ли»), под слабейшей – всё остальное (слог «ги»). Этим четырём позициям соответствуют шесть слоговых знаков – дополнительные три слога являются производными от основных, а именно «динь», «линь», «гинь», которые указывают на фразовый акцент, попадающий соответственно на сильную, слабую и слабейшую позиции. Таким образом, число денотатов в предлагаемой системе является необходимым и достаточным.³¹</p>	<p>Восемь денотатов: всякий новый денотат связан со всякой иной позицией звука, различаются бинарные и тернарные деления тактовых долей, что предполагает интеллектуальный анализ ритма, предвещающий сольмизацию, тогда как смысл сольмизации в рефлексивной реакции, т.е. в предварении анализа. Как отмечает М.Шнайдер, ритм «...можно сделать осознанным впоследствии, но в момент непосредственных действий с ним наш ритм лишь тогда надёжен, когда мы внимаем ему словно во сне. Тот, кто считает в процессе музицирования, либо в критической ситуации повседневной жизни осознанно анализирует свои действия, в то время как требуется быстрая реакция, отказывается от естественной и молниеносной помощи ритмического инстинкта».³²</p>
<p>Слоги для сольмизации подобраны как из соображений артикуляционного удобства, а именно гласная во всех слогах неизменна, так и из соображений дидактической внятности, а именно три денотата из четырёх обозначены различными начальными согласными и, поскольку сильнейшая позиция (фразовый акцент, ритмическая кульминация фразы) может совпадать с одним из уже обозначенных денотатов, в этом случае используется окончание на сонорную</p>	<p>Гласные меняются, что создаёт неудобство при произнесении в быстром темпе, а согласные для обозначения денотатов использованы непоследовательно – например, разные позиции звука обозначены в каких-то случаях той же согласной, а в каких-то случаях другой.</p>

³¹ [Брайнин, 2007, с. 25-27].

³² [Schneider, S. 81-84].

согласную, создающее ощущение приостановки движения.	
Предложенная систематизация типичных ритмических оборотов проста, обозрима, легко запоминается, из небольшого количества базовых моделей могут быть воспроизведены тысячи новых ³³ .	Таблицы с Rhythm Patterns занимают более двух десятков страниц и в принципе не могут быть запомнены, тем более ребёнком, и такая цель по всей видимости не ставится ³⁴ .

Обобщая, можно сказать, что главное отличие предлагаемой системы от американской заключается в том, что при некоторых похожих внешних признаках предлагаемая система нацелена главным образом на развитие способности к прогнозирующему восприятию, а американская на развитие способности к воспроизведению.³⁵ Оба подхода восходят к системе французских педагогов 19 века «Гален-Пари-Шеве».³⁶ Хотя из названия соответствующей таблицы («Langue des durées») в книге Эмиля Шеве и Нанин Пари должно следовать, что речь идёт о длительностях, сама приведённая таблица и комментарии к ней определённо указывают на то, что подразумеваются позиции звуков, косвенно связанные с акцентуацией.³⁷

XI. Полифонический ритм

К ритмическим явлениям относится также полифонический ритм как результат взаимодействия ритмов отдельных голосов, а отсюда как отношение продолжительностей уплотнения и разряжения фактуры.³⁸

Развитие полифонического восприятия достигается благодаря следующему подходу. Основная работа проводится с двухголосием. Учащиеся должны в первую очередь обращать внимание не на ведущий голос и вообще не на мелодические явления, но на совокупный ритм, образующийся при взаимодействии двух голосов. Полученные навыки легко переносятся на большее количество голосов.

³³ [Брайнин, 2010, с. 139-168]

³⁴ [Gordon, 2000, p. 74-87].

³⁵ Ритмически верное чтение нотной записи также входит в мою систему, но является побочной целью. В то же время Э.Гордон настаивает на том, что речь у него идёт именно о развитии способности к восприятию. Анализ его системы ритмической сольмизации показывает, что она для этой цели недостаточно последовательна в отношении однозначных соответствий между знаком и денотатом.

³⁶ Американский автор, описывая «Galin-Paris-Chevé system, иначе называемую French Time-Names system», отчасти признаёт для себя эту генетическую связь: «В этой системе ритмические слоги базировались на комбинации акцентных функций («beat functions»), продолжительности нот («time values of notes») и позиций нот в такте» [Gordon, 2000, p. 90]. Здесь важно признание за французской системой «beat functions».

³⁷ [Chevé, Paris, p. 261]. Французская система создавалась с целью облегчения чтения нот для непрофессиональных хористов (это декларировалось авторами) и оказалась более детализированной и сложной, чем отталкивавшаяся от неё система Э.Гордона. „Langue des durées“ ввели в заблуждение авторов других методик, на которых повлияла система французских педагогов. Об этом влиянии на Агнес Хундеггер и Рихарда Мюнниха, создавших свои упрощённые *временн*ые варианты системы ритмической сольмизации, пишет Д.Штоверок [Stoverock, S. 36]. К ним можно добавить Джона Кёрвена и Золтана Кодая, а также ряд менее известных американских педагогов, на что указывает Э.Гордон, не упоминающий, однако, А.Хундеггер и Р.Мюнниха [Gordon, 2000, p. 95-98].

³⁸ О «фактурном ритме» применительно к Стравинскому пишет Ю.Кон [Кон].

Основное внимание уделяется различению на слух взаимодвижения верхнего и нижнего голоса в завершённом двухголосном построении. При этом на начальном этапе необходимо ограничиться соотношением голосов внутри одной тактовой доли.

Таких соотношений всего четыре:

- а) верхний голос движется – нижний стоит;
- б) нижний голос движется – верхний стоит;
- в) оба голоса движутся;
- г) оба голоса стоят.

Этот подход осуществляется как при бинарном (на начальном этапе), так и при тернарном делении тактовой доли. Впоследствии осваивается синкопирующее движение, при котором появление звуков может не совпадать с началом тактовой доли. Фиксировать движение голосов можно условными значками, но на практике используется специальная нотная доска с подвижными пуговицами.³⁹ Подробности того, как затем определяются и фиксируются мелодические линии, выходят за пределы заявленной здесь темы.

ХII. Область применения метода

Система приспособлена к обучению детей в игровой форме, начиная с годовалого возраста, но может быть использована и в профессиональном курсе сольфеджио. Система апробирована в МССМШ им. Гнесиных, в Тираспольском муз. училище, в Лаборатории новых технологий в музыкальном и музыкально-педагогическом образовании при Московском педагогическом государственном университете, а также в сфере общего музыкального образования: Центр эстетического воспитания «Моцарт» (Москва), Экспериментальный центр развития музыкального интеллекта «BRAININ» (Москва), Музыкальная школа Брайнина (Нижний Тагил, три филиала), Brainin Music School / Musikschule Brainin e. V. (Ганновер, Германия), Brainin-Musikschule (Бакнанг, Германия), Brainin-Musikschule PRELUDIO J. Stam (Хальтерн-ам Зе, Германия), Brainin-Musikschule Blum (Биккенбах, Германия), Trinity College (Брисбейн, Австралия), Fundacion Unimusica (Богота, Колумбия) и др.

РЕЗЮМЕ

Развитие ритмического восприятия и мышления в предлагаемой музыкально-педагогической системе предусматривает:

1) использование специальной ритмической сольмизации, располагающей четырьмя слоговыми знаками для четырёх обозначаемых (денотатов) в зависимости от позиции того или иного звука в звуковом потоке, неотделимое от усвоения музыкальных образцов, взятых из фольклора и классической литературы, и систематизированных по принципу постепенного наращивания ритмоинтонационного словаря;

2) определение фразовых кульминаций при помощи ритмической сольмизации и слышания типичных мелодических оборотов, сигнализирующих об инертной зоне восприятия внутри фразы;

3) распознавание типичных мелодических оборотов в инертной зоне музыкальной фразы, неотделимое от развития звуковысотного ладового слуха;

4) развитие звуковысотного ладового слуха при помощи специального подхода к сольмизации, предполагающего использование как релятивного сольфеджио с единой

³⁹ [Брайнин, 1995].

тоники, так и абсолютного сольфеджио, а также использование спектральной (цветовой) модели лада, имеющей предположительно объективную природу; это развитие неотделимо от усвоения музыкальных образцов, взятых из фольклора и классической литературы и систематизированных по принципу постепенного наращивания звуковой высоты - интонационного словаря;

5) определение цезур между фразами через слышание фразовых кульминаций и типичных мелодических оборотов, сигнализирующих об инертной зоне восприятия внутри фразы, а следовательно, и об окончании инертной зоны и переходе от инертной зоны к информационной;

6) определение тактового размера с помощью распознавания четырёх возможных сочетаний фразового акцента и тактовой черты;

7) определение тактового размера через предслышание смены гармонической функции, в частности, в том случае, когда фразовый акцент и тактовая черта ни разу не совпадают; предслышание гармонической функции, осваиваемое через специальный подход к изучению типичных гармонических оборотов, объединяющий сольфеджирование и импровизацию на фортепиано и предполагающий мелодизацию гармонии наряду со свободным использованием гармонического ритма и постепенным разрастанием гармонического каданса;

8) слуховое освоение полифонии на примере двухголосия через восприятие совокупного ритма, основанного на внимании к четырём возможным типам движения голосов относительно друг друга внутри тактовой доли с бинарным делением, позволяющее затем осваивать тернарное деление и большее количество голосов, благодаря переориентации внимания с одного ведущего голоса на все голоса одновременно.

Таким образом, очевидно, что потребность во всестороннем развитии ритмического восприятия и мышления непременно охватит практически все параметры музыкального языка. Здесь не рассмотрены: ориентация в звуковом пространстве (внимание к абсолютной высоте звука упомянуто лишь вскользь)⁴⁰, тембровое воспитание, строение музыкальных произведений. Все эти рабочие направления также предусмотрены в предлагаемой музыкально-педагогической системе. Из них имеет непосредственное отношение к рассматриваемой теме строение музыкальных произведений. Отчасти эта задача решается в несложных композиторских заданиях. В то же время, при наличии уже достигнутого развития с помощью описанного подхода, строение музыкальных произведений может в случае необходимости изучаться традиционными методами.

Итак, мы видим, что развитие ритмического восприятия и мышления охватывает практически всё, что относится к развитию собственно музыкального мышления. Я сознательно избегал здесь терминологического определения музыкального мышления. Мой подход к этой проблеме описан в других моих работах, к которым я и отсылаю заинтересованного читателя.⁴¹

Литература:

1. А к о п я н Л. О. Анализ глубинной структуры музыкального текста. – «Практика», М., 1995.
2. А п р е с я н , Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики. – М., 1966.
3. Б р а й н и н , В. Способ развития музыкального слуха и устройство для его осуществления. Патент RU № 2075785 С1. – М., 1995.
4. Б р а й н и н , В. О некоторых возможностях развития абсолютного слуха. Материалы VII международной научно-практической конференции "Методолого-методическая подготовка учителя музыки". – М., 2002.

⁴⁰ Этому вопросу посвящена отдельная работа: [Брайнин, 2002, с 119-135].

⁴¹ [Брайнин, 2004, с. 212-230], [Брайнин, 2006, с. 26-31], [Брайнин, 2009, с. 32-46].

5. Брайнин, В. Тени на стене. // Приложение к учебнику: Абдуллин, Э., Николаева, Е. Теория музыкального образования. – «Академия», М. 2004.
6. Брайнин, В. Зачем развивать музыкальное мышление ребёнка. // Искусство в школе. – М. 2006, № 3.
7. Брайнин, В. О возможных подходах к ритмической сольмизации. // Педагогическое образование и наука. – М: Международная академия наук педагогического образования, 2007, № 2.
8. Брайнин, В. Прогулки с Лихтенбергом: о развитии способности к пониманию музыки. // Искусство и образование. – М. 2009, № 2(58).
9. Брайнин, В. Сквозь магический кристалл: о развитии опережающего восприятия музыкального ритма у детей. // Искусство и образование. – 2010, № 3(65).
10. Глисон, Г. Введение в дескриптивную лингвистику. – М., 1959.
11. Гнесин, М. Ф. Начальный курс практической композиции. – М.-Л., 1941.
12. Долматов, Н. А. Методические разработки по курсу сольфеджио. Часть III. – МГПИ им. Ленина, М., 1984.
13. Кеетман, Г. Элементарное музыкальное воспитание. // В сб. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа, под редакцией Л.А.Баренбойма. – Л.- М., 1978.
14. Кирнарская, Д. К. Музыкальные способности. – М., 2004.
15. Кон, Ю. Заметки о ритме в «Великой священной пляске» из «Весны священной» Стравинского. // Теоретические проблемы музыкальных форм и жанров. – М., 1971.
16. Муретов, М. Учение о логосе у Филона Александрийского и Иоанна Богослова в связи с предшествовавшим историческим развитием идеи логоса в греческой философии и иудейской теософии. – М., 1885.
17. Нейгауз, Г. Об искусстве фортепианной игры. – М. 1987.
18. Оголевец, А. С. Основы гармонического языка. – М.-Л. 1941.
19. Старчеус, М. С. Слух музыканта. – М. 2003.
20. Степанова, А. С. Словарь античных философских терминов. // Философский век. Альманах. Вып. 14. История идей как методология гуманитарных исследований. Программы спецкурсов. – Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2001.
21. Трубецкой, С. Н. Учение о логосе в его истории. Философско-историческое исследование. – М., 1906.
22. Харлап, М. Г. Тактовая система музыкальной ритмики. // Проблемы музыкального ритма. – М. 1978.
23. Холопова, В. Н. Теория музыки. – Санкт-Петербург, 2002.
24. Шеннон, К. Предсказание и энтропия английского печатного текста. // К.Шеннон. Работы по теории информации и кибернетике. – М., 1963.
25. Щетинский, А. Обучать интонационному мышлению! О музыкально-педагогической системе В. Брайнина. // Музыкальная академия. – М., 1993, № 1.
26. Aichinger, Oskar. Im Anfang war der Rhythmus (2004). Für Fagott und Klavier. – Doblinger-Musikverlag, Wien.
27. Apfel, E., Dahlhaus, C. Studien zur Theorie und Geschichte der Musikalischen Rhythmik und Metrik. – Musikverlag Emil Katzschler, München, 1974, 1. Bd.
28. Bessler, Heinrich. Musik des Mittelalters und der Renaissance. – Potsdam, 1931.
29. Brainin, Valeri. Sviluppo del pensiero musicale nei bambini. // Setti Clavio. – S. Giovanni Valdarno, 1990, #13.
30. Brainin, Valeri. Die Entwicklung musikalischen Denkens bei Kindern. // Internationales Symposium zum Thema Musikalische Früherziehung in Wien. – Apoll-Edition, Wien, 1992.
31. Brainin, Valeri. Il metodo delle rappresentazioni grafiche come mezzo per lo sviluppo dell'orecchio musicale. // Be Quadro. – Fiesole, 1992, #48.
32. Brainin, Valeri. Dissection of musical text. The development of rhythmic thinking in children. // XXII World Conference of the ISME. – Amsterdam, 1996.
33. Bresgen, Cesar. Im Anfang war der Rhythmus...– Heinrichshofen Verlag, Wilhelmshaven, 1977.
34. Chev e, E., Paris, N. Méthode élémentaire de musique vocale. – Paris, 1846.
35. F nagy, I. Informationsgehalt von Wort und Laut in der Dichtung. // Poetics. Poetyka. Po tika. – Warszawa, 1961.
36. Golston, Michael. Im Anfang War der Rhythmus: Rhythmic Incubations in Discourses of Mind, Body, and Race from 1850-1944. // Stanford Humanities Review. – 1996, V. 5, Supplement.
37. Gordon, Edwin E. Learning Sequences in Music. – GIA Publications, Inc. Chicago, 1997.

38. Gordon, Edwin E. Rhythm. Contrasting the Implications of Audition and Notation. – GIA Publications, Inc. Chicago, 2000.
39. Gubaidulina, Sofia. Im Anfang war der Rhythmus (1977). Für 7 Schlagzeuger. ISMN M-003-01642-9. – Sikorski Verlag, Hamburg.
40. Kaiser, Ulrich. Gerlitz, Karsten. Arrangieren und Instrumentieren. – Bärenreiter Verlag, Kassel, 2005.
41. Koffka, K. Experimental-Untersuchung zur Lehre vom Rhythmus // Zeitschrift für Psychologie. – 1909, Nr. 5.
42. Novalis. Werke und Briefe, herausgegeben von A. Kellerat. – München, 1953.
43. Rennicke, Klaus. Im Anfang war der Rhythmus ... Ein Plädoyer für die Taktsprache. // Üben und Musizieren, 1994, Nr. 2.
44. Riemann, H. Musiklexikon. – 1882, «Phrasierung».
45. Schmidt, E. Über den Aufbau rhythmischer Gestalten. // NPSSt. – 1939, B. 14 (2).
46. Schneider, Marius. Die Natur des Rhythmus. Neue Zeitschrift für Musik. – 1969, Nr. 2.
47. Stoverock, Dietrich. Gehörbildung. – Heinrichshofen Verlag, Wilhelmshaven, 1983.
48. Szadkowski, Dita von. Am Anfang war der Rhythmus. Rhythmische Strukturen im Leben und in der Musik. // Grenzüberschreitungen. Jazz und sein musikalisches Umfeld der 80er Jahre. – Frankfurt, 1986.
49. Wetzel, H. Zur psychologischen Begründung des Rhythmus und die aus ihr fließende Bestimmung der Begriffe Takt und Motiv // Riemann-Festschrift, gesammelte Studien zum sechzigsten Geburtstage überreicht von Freunden und Schülern. – Leipzig, 1909.
50. Wihmayr, Th. Musikalische Rhythmik und Metrik. – Magdeburg, 1917.