

В. Б. Брайнин

## О НЕКОТОРЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ РАЗВИТИЯ АБСОЛЮТНОГО СЛУХА<sup>1</sup>

Если читатель рассчитывает на сенсацию, его ждёт разочарование. Развитие абсолютного слуха в тех случаях, когда предварительное тестирование предрасположенности к нему не обнаружило, станет возможным (или невозможным) лишь тогда, когда природа абсолютного слуха прояснится. Из обилия публикаций на эту тему однозначной картины пока что не складывается. Указывается на то, что целые народы могут обладать абсолютным слухом, если с рождения говорят на так называемых тональных языках (китайцы, вьетнамцы – мой опыт преподавания группе вьетнамцев-немузыкантов это подтвердил). Есть сообщения о том, что все младенцы имеют соответствующий потенциал, который закрепляется лишь будучи востребованным. В нашей школе мы проводим эксперимент по обучению малышей с 12-ти месяцев, но, во-первых, это уже не младенцы, а, во-вторых, о результатах говорить пока преждевременно – эксперимент сравнительно свежий.

Я работаю с детьми от 4-х лет и старше, следовательно, о востребованности младенческого потенциала речь не идёт. Но в своей педагогической практике я и не ставлю себе целью развитие абсолютного слуха у детей. Тем не менее за счёт ряда упражнений, посвящённых другой цели, которую я называю «ориентацией в звуковом пространстве», а также благодаря всему комплексу развития музыкального мышления, примерно в 80% случаев достигается побочный эффект – развитие псевдоабсолютного (а во многих случаях и абсолютного) слуха.

---

<sup>1</sup> Опубликовано в: Методолого-методическая подготовка учителя музыки. Материалы VII международной практической конференции. – Москва 2002

Предполагается, что читатель данного текста знает, что такое псевдоабсолютный слух, но всё же поясню, о чём идёт речь в моей практике. Если дети узнают звук, взятый на фортепиано, но не могут вообразить его себе заранее, если при этом не всегда узнают звук другого инструмента (не фортепиано), но могут спеть мелодию в той тональности, в которой она была однажды освоена, я говорю о псевдоабсолютном слухе. Это не обязательно пассивный слух,

поскольку возможно воспроизведение мелодии в конкретной тональности. Но это и не активный слух, так как воспроизведение заданного звука не является спонтанным и возможно лишь при помощи предварительной внутренней настройки через знакомую мелодию. Тем не менее такой слух, с одной стороны, является полезным подспорьем при обучении музыке, а с другой стороны, создаёт отчасти те же проблемы, которые создаёт абсолютный слух (о проблемах чуть ниже).

Моя задача как педагога, это развитие музыкального «прогнозирующего» слуха, что уже по определению не есть память на звуки. Под прогнозирующим слухом я понимаю способность находиться во время слушания музыки в постоянном процессе предугадывания того, что гипотетически может прозвучать. Это не значит, что слушатель должен непременно правильно угадывать музыкальные феномены, но у него должна быть сформирована внятная система ожиданий. Необходимым условием для этого является цепкий релятивный слух, развитию которого и сознательному использованию возможностей которого и посвящена основная часть моей педагогической программы. Эта цель достигается с намного бóльшим трудом, чем развитие псевдоабсолютного слуха, мало того, как псевдоабсолютный, так и (тем более) абсолютный слух входят в противоречие с быстрым формированием релятивного звуковысотного мышления и мешают ему. И всё же, поскольку какие-то навыки абсолютного слышания формируются в самом процессе музыкальных занятий даже независимо от намерений педагога, то имеет смысл как интенсифицировать развитие этих навыков, так и находить разумный педагогический компромисс в параллельном развитии абсолютного и релятивного звуковысотного мышления. Это понятие – «звуковысотное мышление» – я сознательно употребляю здесь вместо понятия «слух».

Упражнения, непосредственно связанные с развитием псевдоабсолютного и абсолютного слуха, основаны на известных музыкально-педагогических феноменах – «слух инструменталиста» и «слух вокалиста». Под «слухом инструменталиста» подразумевается зрительно-моторно-слуховая координация, помогающая запоминать местонахождение тех или иных звуков на музыкальном инструменте. Под «слухом вокалиста»

подразумевается координация между напряжением голосовых связок и тембро-высотной характеристикой звука.

На втором феномене, собственно, и построено изобретение сольфеджио как педагогической дисциплины. Петербургский педагог С. М. Мальцев, например, объединяет оба эти феномена в одном процессе – в сольфеджировании исполняемого фортепианного произведения. Можно по-разному относиться к последовательной реализации идеи Мальцева на уроке специального фортепиано, но этот метод, будучи использован, например, как вспомогательное средство при освоении полифонии, действительно даёт в качестве побочного эффекта появление псевдоабсолютного или абсолютного слуха. Проблема лишь в том, как организовать такого рода работу при постоянном дефиците времени на прохождение программы по специальности, как мотивировать ученика на самостоятельное сольфеджирование программы во внеурочное время и т.д. Это отдельная тема, и тут лучше обратиться к первоисточнику, т.е. к трудам самого Мальцева. В данном случае речь о другом. Прежде всего, необходимо пояснить заявленное выше понятие «ориентация в звуковом пространстве».

Не будем усложнять изложение философским обоснованием понятия «звуковое пространство». На эту тему достаточно написано. Сам феномен пространства предполагает по меньшей мере три измерения, из которых нас сейчас интересует одно – высота. Мне приходилось сталкиваться со следующим эффектом. Ученик, обладающий приличным слухом, не мог определить, в какой октаве взят тот или иной звук. Если же звук был взят не на фортепиано (а, скажем, на кларнете), то погрешность в определении октавы увеличивалась.

Полноценное восприятие оркестрового произведения невозможно без представления о том, как реально выстроена вся звуковая вертикаль. При этом не только любители, но и те, кто учится музыке с целью получения

профессии, часто имеют довольно смутное представление об иерархических уровнях звучащей разнотембровой вертикали. Причина этого в том, что данное задание при обучении как игре на инструменте, так и пению, не акцентируется. Скрипач-ученик не интересуется тем, что лежит за пределами соль малой октавы, пианист-ученик не вслушивается специально в тембр, получаемый при нажатии той или иной клавиши.

При освоении нотной грамоты традиционно выстраивается следующая коррелятивная цепочка: вижу ноту на нотном стане – называю её «по имени» – нахожу на инструменте – слышу (а это уже факультативно). Тогда как идеальная цепочка была бы такой: вижу ноту на нотном стане – предслышу – нахожу на инструменте – называю её «по имени» (что уже, в принципе, и необязательно). Так читают ноты те, кто выделяется игрой с листа, а *prima vista*, т.е. с первого взгляда. Звуковое пространство у таких музыкантов взаимно-однозначно коррелирует как с физическим пространством музыкального инструмента, так и с визуальным пространством нотного текста. У большинства же такая корреляция не складывается.

Сольфеджирование в какой-то степени восполняет этот пробел, поскольку при сольфеджировании невозможно пассивное извлечение звука из инструмента. Голосовые связки – такой инструмент, который откликается адекватно только на «предуслышанный» звук. Но сольфеджирование возможно лишь в звуковом диапазоне, ограниченном голосовыми возможностями того или иного ученика. Известны трудности, возникающие у неопытного ученика с «октавированием», т.е. с правильным пением звука, взятого на фортепиано за пределами вокального диапазона или просто с требованием повторить звук на октаву выше или ниже.

Итак, обучение ориентации в звуковом пространстве подразумевает точное определение местонахождения того или иного музыкального феномена (звука, аккорда, мотива) на инструменте и/или нотном стане с помощью либо вокального, либо вневокального анализа этого феномена. При этом предполагается начинать с обучения таким феноменам, которые могут быть определены абсолютно точно без специального тренинга. Как это возможно?

Сначала рассмотрим возможности вневокального анализа. Согласимся с тем, что даже самый неопытный ученик, даже малое дитя в состоянии различить два звука – предельно низкий и предельно высокий. Мы (т.е. мои последователи и я) предлагаем уже на первом-втором уроке различать *соль* большой октавы и *фа* второй, взятые на фортепиано. Эти звуки характеризуются не как низкий и высокий, но как тёмный и

светлый. Выясняется также, что темно «на дне моря», т.е. внизу, а светло «там, где солнце», т.е. наверху. Таким образом попутно решается проблема превращения горизонтальной клавиатуры в вертикальный образ.

Дети должны не только различать эти два звука, но и запомнить их положение на клавиатуре. Поиск нужной октавы производится следующим образом. Ребёнок должен увидеть группы по три чёрных клавиши. Затем для обнаружения *соль* большой октавы должен погладить сначала самую низкую группу из трёх чёрных клавиш, затем следующую за ней. И в этой второй группе найти *соль*. Для обнаружения *фа* второй октавы ребёнок должен погладить сперва самую высокую группу из трёх чёрных клавиш, затем следующую за ней, а затем третью сверху. И в этой третьей группе найти *фа*. Чтобы не перегружать изложения, не стану рассказывать о приёмах, с помощью которых мы учим детей быстро запоминать образ той или иной ноты на клавиатуре. Кроме того, дети должны запомнить положение этих двух контрастных нот на нотном стане. С этой целью используется специальное приспособление – доска с подвижными пуговицами.<sup>2</sup> Теперь понятен выбор именно этих двух нот – они занимают крайние положения на «одиннадцатилинейном» нотном стане (с промежуточным *до*) и без добавочных линеек выше скрипичного и ниже басового ключей. Эти положения легко запомнить.

Остальные звуки осваиваются также методом бинарной оппозиции по принципу «надёжно освоенное – новое». Последовательность их такова:

#### 1-ый этап

- *ля* малой октавы (запоминается как следующая после освоенного *соль* группа из трёх чёрных клавиш и как верхняя линейка басового ключа);

---

<sup>2</sup> Патент RU № 2075785 С1.

- *си* первой октавы (запоминается как следующая после освоенного *фа* группа из трёх чёрных клавиш и как средняя линейка скрипичного ключа);

- *ре* малой октавы (запоминается как группа из двух чёрных клавишей, расположенная между уже знакомыми *соль* и *ля*, и как средняя линейка басового ключа);
- *ми* первой октавы (запоминается как ещё одна группа группа из двух чёрных клавишей, расположенная выше уже знакомой *ре*, и как нижняя линейка скрипичного ключа);

### 2-ой этап

- *соль* первой октавы;
- *ре* второй октавы;
- *фа* малой октавы;
- *си* большой октавы.

Задача ребёнка – быстро найти на фортепиано сыгранную ноту и/или установить соответствующую пуговицу на нотной доске. В промежутке между первым и вторым этапом предлагаются интонационно-игровые упражнения (не пение), использующие накопленную звуковую информацию. А именно, педагог играет следующие обороты от уже освоенных звуков (для простоты изложения все примеры от одного звука):

### 1-ый промежуточный этап

- *ми-фа, ми-ре*
- *ми-фа-ми, ми-ре-ми*
- *ми-фа-соль, ми-ре-до*
- *ми-фа-соль-ля, ми-ре-до-си*

## 2-ой промежуточный этап

- *ми-фа-соль-ми, ми-ре-до-ми*
- *ми-фа-соль-фа; ми-ре-до-ре*
- *ми-соль-фа-ми, ми-до-ре-ми*
- *ми-фа-ре-ми, ми-ре-фа-ми*

## 3-ий промежуточный этап

- *ми-фа-соль-ля-ми, ми-ре-до-си-ми*
- *ми-фа-соль-ля-соль, ми-ре-до-си-до*
- *ми-фа-ми-ре-ми, ми-ре-ми-фа-ми*
- *ми-соль-ми, ми-до-ми*

- *ми-соль-ля-соль-ми*
- *ми-до-си-до-ми*
- *ми-соль-фа-соль-ми*
- *ми-до-ре-до-ми*
- *ми-соль-ми-ре-ми, ми-до-ми-фа-ми*
- *ми-соль-ми-фа-ми, ми-до-ми-ре-ми*
- *ми-соль-ми-до-ми*
- *ми-до-ми-соль-ми*

Ребёнок должен теперь не только найти на фортепиано или установить на нотной доске начальный тон, но и сыграть (или установить на нотной доске) весь оборот. Здесь предполагается развитие внимания (движение вверх или вниз, на секунду или на терцию) и оперативной памяти. Добавлю к этому, что впоследствии, при обучении полноценной записи мелодического диктанта, ученики должны сами определить, с какой ноты начинается диктант (первая нота начальных диктантов всегда расположена на одной из линеек нотного стана).

Эти упражнения выглядят абстрактными и немзыкальными, но они занимают очень незначительную часть программы, основную роль в которой играет сольфеджирование и запоминание наизусть примеров из музыкальной литературы, подобранных в определённой методической последовательности (о чём необходим отдельный разговор), а также разнообразные собственно интонационные и ритмические упражнения, освоение двух- и более -голосия, основы гармонизации, основы анализа и элементы начальной композиции. Что же касается диктанта, то мелодии предлагаются вполне осмысленные и по возможности выразительные (но это опять-таки особая тема).

Здесь показана последовательность освоения лишь тех звуков, которые записываются на линейках нотного стана, причём извлекаемых исключительно из белых клавиш. Дело в том, что примерно с этого момента начинается внутреннее расслоение детских групп на две части – на тех, с кем имеет смысл двигаться дальше, и на тех, с кем стоит притормозить. Это неизбежный дефект групповых занятий. Момент

расслоения, разумеется, наступал и раньше, уже после первого этапа (т.е. примерно после первого-второго года обучения), но он тогда не носил столь фатального характера. Я решаю эту проблему таким образом, что на индивидуальном уроке (по специальности) уделяю минут пять тем, с кем следует двигаться дальше (если они оказались в моём классе) и рекомендую то же коллегам. Почему уделяю внимание не всем? Потому что менее способным детям пяти минут не хватит, им нужен дополнительный индивидуальный урок, что, к сожалению, не всегда возможно. (В моей практике было немало случаев, когда родители-энтузиасты становились настолько адекватными ассистентами педагога, что у первоначально «малоспособного» ребёнка вырабатывался блестящий слух).

До определённого момента среди нот, расположенных на линейках, остаётся неосвоенной *до* первой октавы. Это до определённого момента делается сознательно. Дело в том, что параллельно, за счёт других упражнений, дети учатся обнаруживать тонику и определять ступени лада. Задача же данного метода ориентации заключается в избегании вокального анализа (в том числе и подсознательно вокального) музыкальных звуков. Появление же ноты *до* немедленно перевело бы упражнение в *до*-мажорный контекст.

На первом этапе изучения сольфеджио для вокальной ориентации в звуковом пространстве мы используем исключительно релятивные наименования ступеней лада (по Х.Кальюсте).

Эстонский педагог Х. Кальюсте, следуя идеям С. А. Гловер, Дж. Кёрвена, А. Хундеггер, З. Кодая и др., использовал параллельно-переменные лады – здесь тоника того или иного лада располагается на соответствующей ступени диатонической гаммы: тоника натурального мажора – *ё*, дорийского лада – *ле*, фригийского – *ви* (непосредственно у Х. Кальюсте – *ми*), лидийского – *на*, миксолидийского – *зо* (или *со*), натурального минора – *ра*, гипофригийского – *ти*. При такой системе

нарушается важный семиотико-дидактический принцип – каждому денотату (обозначаемому) должен быть поставлен в соответствие один и только один знак. В параллельно-переменной системе для одного и того же денотата (тоники) требуются семь различных артикуляционных

знаков. Тем не менее, поскольку действительным денотатом в модальной музыке (в том числе в венгерском и эстонском фольклоре) является не центральный тон (тоника), а интервальные соотношения внутри модусов, такой подход оправдан. Однако он перестаёт быть оправданным как только начинает обслуживать не модальную, а тональную педагогическую потребность. Так, в Венгрии система Кодая используется и в высшей школе. В используемой нами системе тоника едина для любых ладовых образований - ё. Мы используем 12 названий для различных ступеней шести (кроме гипофригийского) натуральных ладов и ещё 10 названий для опевающих эти ступени хроматических вспомогательных. Несмотря на увеличение количества артикуляционных знаков, система становится проще с точки зрения тональной музыки. Остальные детали для данного текста неважны.

Первая тональность, в которой происходит постепенное знакомство со ступенями мажора – фа-диез мажор. Достоинства этой тональности в нашем случае – наглядность, несовпадение вокальных и вневокальных звуковых ассоциаций (всё вневокальное происходит на белых клавишах, вокальное же – преимущественно на чёрных). При этом тоника помещается в центр системы (а не вверх и вниз, как обычно осваивают гаммы). Таким образом охватывается диапазон от *до-диез* первой октавы до *до-диез* второй. Фа-диез мажор – не единственная возможная тональность для начального освоения. Более удобна в вокальном отношении ми-бемоль мажор, но она менее наглядна и изобилует белыми клавишами. Специальные попевки («кадансы»), привязывающие периферийные ступени к тонике, призваны выработать у ребёнка ощущение специфической окраски каждой из ступеней. Здесь задействуются механизмы прогнозирующего восприятия, когда первый звук попевки провоцирует пропевание (сначала действительно пропевание, а затем уже внутреннее пропевание) всей попевки. Каждая из попевок имеет собственное

интонационное лицо, что и приводит к узнаванию начальной ступени. Постепенно эта информация сворачивается, и пропевания уже не требуется.

Здесь описан довольно известный приём, обычно использующийся для интонирования или узнавания интервалов по знакомым мелодиям. Любопытно другое. Долгое сидение в одной и той же тональности (минимум год) приводит к тому, что дети запоминают релятивные названия как абсолютные. Педагог же не всегда может быть уверен в том, что ребёнок действительно сначала бессознательно поёт «каданс», а затем определяет, от какой ступени он начался. Вполне возможно, что ребёнок сначала узнаёт сам звук как абсолютный, а затем уже сознательно поёт желательную попевку. Для борьбы с таким абсолютным слышанием необходим достаточный опыт. Если же эту борьбу не вести, то прогнозирующее восприятие не формируется, или формируется случайно и замедленно, подменяясь ленивым регистрирующим восприятием. Регистрирующее же восприятие не является восприятием языковым (в нашем случае музыкально-языковым) и лишь поставляет прогнозирующему восприятию необходимый строительный материал. Таким образом, рано развившийся абсолютный слух не всегда сопровождается адекватной этому слуху музыкальностью и даже может препятствовать её развитию. Такой парадокс.<sup>3</sup>

Со второго года обучения мы покидаем фа-диез мажор. Примеры из литературы, певшиеся до сих пор исключительно ступенями в фа-диез мажоре, перпеваются ещё раз – теперь уже не только ступенями, но и абсолютными нотами – по большей части в тональностях оригиналов. В общем, почти традиционное сольфеджио. Но как раз пение в разнообразных тональностях провоцирует дальнейшее укрепление именно релятивного слуха, поскольку ощущения в голосовых связках уже не приносят однозначной информации о высоте звука, как это было в фа-диез мажоре, и

---

<sup>3</sup> А.Л.Островский считал долгое сидение в одной тональности тормозом развития музыкальности. Ему в этом возражал А.П.Агажанов. В работе П.Н.Бережанского «Абсолютный музыкальный слух», М. 2000, делается вывод о том, что «условием выработки абсолютного слуха должно быть [...] длительное освоение одной тональности».

приходится ориентироваться на ранее наработанные прогнозирующие рефлексy. На этом этапе предпринимаются специальные меры по укреплению тех непосредственно вокальных реакций на абсолютную высоту, с которыми приходилось бороться раньше. Удобной формой для этого является работа над трезвучиями и их обращениями.

Узнавание на слух аккордов, как и узнавание всех остальных музыкальных (а не чисто звуковых) феноменов, строится на использовании возможностей прогнозирующего восприятия. Мы начинаем заниматься этим на втором-третьем году, в зависимости от уровня группы. Итак, узнавание аккорда происходит не за счёт определения его интервальной структуры, но при помощи мелодии, начальными звуками которой и представляет данный аккорд. Такие мелодии заучиваются на память сначала релятивными слогами, а затем и нотами в конкретных тональностях, дающих возможность безошибочного узнавания этих тональностей при условии, конечно, что сам аккорд расшифрован верно. В качестве образцов мелодий ниже даны примеры от ноты *до* (в действительности весьма поздний этап обучения):



Само же освоение этих аккордов с тем, чтобы были задействованы все белые клавиши от *соль* малой октавы до *ре* второй октавы, происходит в следующем порядке:

1. 	2. 	3. 	4. 
5. 	6. 	7. 	8. 

Опыт показал, что аккорды одной структуры, расположенные друг от друга на расстоянии не менее кварты, различаются вполне надёжно. На это с обычными детьми 5-7 лет уходит примерно один год при занятиях два раза в неделю. В случае занятий с одарёнными детьми, сроки могут быть сокращены до 4-6 недель.

Следующим этапом в «абсолютном» освоении вокального диапазона является узнавание кварт, с которых начинаются уже освоенные квартсектаккорды, а именно

- |   |
|---|
| 1. <i>соль-до', ре'-соль'</i> (как начало мажорного квартсектаккорда) |
| 2. <i>си-ми', ми'-ля'</i> (как начало минорного квартсектаккорда)     |

Ребёнок должен допеть кварту до квартсектаккорда, продолжить мелодию и определить тональность. Затем он должен суметь различить все четыре кварты. Хотя кварты расположены друг от друга на расстоянии терции, но

дети к этому моменту уже в состоянии интуитивно допеть квартсекстаккорд в мажоре или в миноре, в зависимости от кварты. После освоения кварт осваиваются терции, а именно в следующем порядке:

3. *соль-си, до'-ми', фа'-ля'* (как начало мажорного трезвучия)

4. *ля-до', ми'-соль'* (как начало минорного трезвучия)

5. *соль-си, до'-ми', фа'-ля'* (как начало минорного секстаккорда)

6. *си-ре', ми'-соль'* (как начало мажорного секстаккорда)

После заданий 3 и 4 предлагается допеть терцию до трезвучия и определить, в какой тональности пропето трезвучие. После заданий 5 и 6 – проделать то же с сектаккордом. Затем осваиваются уже не нижние, но крайние звуки соответствующих аккордов, т.е. квинты и сексты. Это более сложное задание, чем предыдущее, поскольку ребёнок должен самостоятельно найти голосом центральный тон. Последовательность интервалов следующая:

7. соль-ре', до'-соль', фа'-до'' (как квинта мажорного трезвучия)
8. ля-ми', ми'-си' (как квинта минорного трезвучия)
9. соль-ми', ре'-си' (как секста мажорного квартсектаккорда)
10. си-соль', ми'-до' (как секста минорного квартсектаккорда)
11. соль-ми', до'-ля', фа'-ре'' (как секста минорного сектаккорда)
12. си-соль', ми'-до'' (как секста мажорного сектаккорда)

Эти и предыдущие задания объединены попарно. Это значит, что каждая пара прорабатывается самостоятельно. Например, после проработки заданий 11 и 12 порознь, они объединяются в одном задании, в результате которого происходит распознавание пяти секст через допевание сексты до сектаккорда. Различение малых и больших секст не является первичной задачей, но возникает как побочный эффект.

Естественно задаться вопросом: каким образом ребёнок знает, петь ли ему мажорный или минорный аккорд, если начальная нота ему неизвестна? Но в том-то и парадоксальность получаемого эффекта – рефлекс с допеванием интервала до нужного аккорда формируется подсознательно и привязывается к тому или иному позиционированию аккорда, а ноты вычисляются уже потом. Завершает эти задания допевание произвольного аккорда от любого звука в диапазоне *соль* малой октавы – *фа* первой октавы. После определения аккорда следует определить исходный тон. При этом наблюдается следующий эффект: ребёнок не скажет сразу, какой именно исходный тон был ему задан, но споёт именно тот аккорд, который предполагается от данного тона. Если данное упражнение не удаётся, можно его упростить,. В таком упрощённом варианте за каждым тоном закрепляется один-единственный

аккорд, например: от *соль* – трезвучие соль-мажор, от *ля* – трезвучие ля-минор, от *си* – секстаккорд соль-мажор, от *до'* – секстаккорд ля-минор, от *ре'* – квартсекстаккорд соль-мажор, от *ми'* – квартсекстаккорд ля-минор, от *фа'* – трезвучие фа-мажор. Возможны и другие варианты.

(Здесь описан лишь начальный этап работы над аккордами. Всего же в программе рассматриваются дополнительно к трезвучиям и их обращениям 34 различных четырехзвучных интервальных структуры, а именно все септаккорды, в том числе с задержаниями, что с обращениями даёт 136 структур, а со всеми расположениями – 816. Кроме того, изучаются и пятизвучные структуры. Работа над этими многозвучными комплексами продолжает укреплять псевдоабсолютный слух (абсолютный, если он к этому моменту сформировался, уже стабилен), но объём данной статьи не позволяет даже поверхностно описать эту часть программы).

Хотя бы в нескольких словах необходимо сказать и о собственно сольфеджировании, т.е. о пении с листа, и о работе над гаммами. Эти два раздела (к ним примыкает также мелодический диктант) тесно связаны. Примеры для пения с листа даются в той тональности, в которой освоено надёжное пение гаммы. Гаммы осваиваются с гармонизацией каждого тона. Дети должны уметь спеть гамму, используя как релятивные, так и абсолютные названия тонов, и аккомпанируя себе на фортепиано. У каждой гаммы своё индивидуальное мелодическое и гармоническое лицо. «Индивидуальное гармоническое лицо» – вещь, в общем, понятная. Что же до «индивидуального мелодического лица», то тут требуется разъяснение. Любая гамма в нашей программе имеет ограничение сверху и снизу, т.е. поётся в одном и том же диапазоне, а именно все диезные гаммы – от *си* до *си'*, все бемольные – от *си-бемоль* до *си-бемоль'*. Ограничение может быть и другим, но у данного есть ряд дидактических удобств, описывать которые здесь нет необходимости. Чтобы было понятно, о чём

речь, приведу в качестве примера таблицу диэзных мажорных гамм (без гармонизации):



Бемольные гаммы начинаются сверху (в отличие от диезных, которые начинаются снизу) и, как уже говорилось, имеют ограничение *си-бемоль*. Подобным же образом осваиваются минорные гаммы и всевозможные фольклорные лады.

После того, например, как освоены все мажорные диезные гаммы (а до-мажор – это гамма, в которой «ноль диезов»), дети учатся настраиваться в любую диезную мажорную тональность от верхнего *си*, используя

релятивные названия ступеней и с помощью уже известных им попевок-«кадансов». Вот эти настройки:



Ребёнок поёт верхний голос. Гармонию (включая и верхний голос) подыгрывает сначала педагог, а впоследствии и сам ребёнок. После каждой настройки поётся соответствующая гамма в том виде, как это показано выше. Постепенно дети переходят к пению настроек, гармонизуя только для исходного *си* (остальное допеваётся без аккомпанемента), затем к пению настроек полностью без аккомпанемента (от заданного на фортепиано *си*), а затем к пению *си* по памяти (без фортепиано). Упражнение по угадыванию заданного на фортепиано тона (тоники одной из диэзных мажорных тональностей) выглядит следующим образом: ребёнок должен пропеть восходящий участок гаммы от заданного тона на слоге «та» и остановиться, когда он решит, что достиг *си*, после чего следует определить тональность.

Аналогично выглядит упражнение с нисходящими гаммами, но «камертоном» теперь будет *си-бемоль* малой октавы. В конце-концов появляется требование спеть ту или иную гамму без предварительно заданного тона. Все тестовые задания (в рассмотренных случаях – с изолированными звуками, аккордами, гаммами) выполняются азартно и с удовольствием. Их целью не является развитие абсолютного слуха как такового, но выполнение их провоцирует такое развитие.

В заключение хотелось бы предостеречь молодых педагогов от ожидания чуда. Достижение результата подразумевает кропотливую, филигранную работу, рассчитанную на достаточно долгий срок. Здесь

описана лишь содержательная часть этой работы. Коммуникативная же часть (т.е. приёмы, облегчающие восприятие и запоминание) подразумевает пытливость и артистизм самого учителя. Эти приёмы многочисленны и не могут быть исчерпывающе описаны. Попытки же «на лету» ухватить пару-тройку приёмов не приведут ни к чему, кроме разочарования. И,

разумеется, настоящий эффект возможен лишь при использовании всего комплекса развития музыкального интеллекта, всей предлагаемой нами музыкально-педагогической системы. Дополнительный материал можно найти в интернете по адресу [www.brainin.org](http://www.brainin.org) (статьи на русском, английском, немецком и итальянском языках совпадают лишь отчасти). См. также статью А.Щетинского «Обучать интонационному мышлению! О музыкально-педагогической системе В.Брайнина». Музыкальная академия, Москва 1993, № 1.