

Обучать интонационному мышлению! О музыкально-педагогической системе В. Брайнина²

В наше время, пожалуй, никого не удивит возникновение новой системы начального музыкального образования. За последние десятилетия в этой области накопилось немало различных подходов. Поиск, между тем, продолжается. Ниже пойдет речь об одной оригинальной методике. Результаты ее внедрения вселяют надежду на то, что постепенное повышение общей музыкальной культуры нашего общества — это не утопия.

Мы редко задумываемся над тем, насколько эффективно наше музыкальное образование (особенно начальное) формирует механизм восприятия музыки. Речь идет не об аналитическом профессиональном разборе, а о непосредственном слуховом восприятии, которое ведет к пониманию исполняемого произведения, о быстрой и адекватной реакции на прозвучавшее. Проблема эта не нова, но долгое время наши критики и педагоги пытались образовывать публику с помощью литературных пояснений, живописных ассоциаций и биографических подробностей, то есть неспецифическими для музыки средствами, которые в лучшем случае могут играть лишь вспомогательную роль. Совершенно очевидно, что такой подход является упрощенным и по существу неверным, ибо не ведёт к умению мыслить музыкальными категориями, воспринимать музыку как интонационный процесс, который в принципе непереволим ни на какой другой язык.

К примеру, знаменитое выражение "Так судьба стучится в дверь", хоть и приписывается самому Бетховену, вряд ли поможет слушателю понять Пятую симфонию, если он не сумеет хоть в общем плане проследить за перипетиями тематического, гармонического, ладового развития, если не отметит детали формы и инструментовки, не почувствует разницы с тем, что было у предшественников Бетховена и у позднейших авторов, причем сделает все это не в тиши кабинета, обложившись партитурами, а на самом концерте, и не в виде развернутых определений и формулировок, а мгновенно, через сложнейшее психоэмоциональное ощущение, в котором в свернутом виде найдет себе место все вышеперечисленное и многое другое. Реально ли это? Думаю, что да, и люди с развитым музыкальным мышлением именно так и слушают музыку. Возникает же этот навык у них по большей части бессознательно, на основе солидного (как правило, профессионального) опыта, а также заметной одаренности.

¹ Щетинский Александр Степанович (р. 1960) окончил Харьковский институт искусств. В настоящее время [1993] преподает в этом вузе композицию, инструментовку и специальный курс техники композиции XX века.

² Опубликовано в: Музыкальная академия. № 1. М., 1993. С. 160–164.

Неужели же подлинно глубокое понимание искусства звуков доступно лишь зрелым музыкантам? На деле так обычно и происходит в наше время. А как же быть со всеми остальными — с теми людьми, которые потенциально могли бы стать меломанами, но не становятся ими, потому что не в состоянии самостоятельно освоить специфический язык музыки? Помочь им в этом и призвано начальное образование. Но справляется ли оно с этой задачей? Ведет ли разветвленная сеть специальных школ, студий, кружков и классов к возникновению активной слушательской аудитории? Публика концертов поп-культуры формируется совершенно независимо от уровня образованности, да и сама эта культура рассчитана в основном на пассивно-потребительское восприятие. Что же касается посетителей оперных театров и концертов так называемой серьезной музыки, то...

Но сначала вспомним, как слушали музыку наши предшественники.

Известно, что присутствовавшие на премьерах сочинений Гайдна или Моцарта, услышав, к примеру, необычную модуляцию в разработке или интересное solo духового инструмента, могли разразиться аплодисментами, даже не дожидаясь окончания части. Похоже, эти слушатели по тонкости и искушенности восприятия могли бы состязаться с профессионалами, которые тоже были "на высоте". Любой музыкант в ту эпоху владел искусством импровизации, и не только свободной, но и в строгих формах. Сама стилистика предполагала умение исполнителя по своему вкусу декорировать музыкальную ткань украшениями. Необходимо было также знать весьма сложную систему артикуляции (то, что возрождают в XX веке сторонники так называемого аутентичного направления). Бывали, конечно, случаи непонимания шедевров, но это скорее исключения. В целом же для музыкального мышления классической эпохи характерно активное владение музыкальным языком как профессионалами, так и потребителями искусства.

Увы, все это осталось в далеком прошлом, и разрыв между музыкой и ее реальным слышанием продолжает увеличиваться. Теперь можно только мечтать об активном восприятии "рядовым" слушателем основных "составляющих" сочинения, как классического, так, тем более, и современного (например, гармонической логики, особенностей формы, интонационного развития), да еще в их целостном единстве. Люди без специального образования воспринимают музыку чересчур "в целом", получая о ней лишь общее представление; они не привыкли и не могут со знанием дела реагировать на большинство деталей сочинения. Среди наших современников почти не встретишь настоящего меломана. Профессионалы же, за исключением выдающихся индивидуальностей, в массе своей больше полагаются на интуицию, которую в учебных заведениях вообще не принято развивать, а также на моторно-двигательные реакции (к примеру, пианисты могут выучить и сыграть наизусть фугу Баха, но лишь немногим из них удастся по памяти записать ее нотный текст или сыграть каждый голос отдельно).

Итак, налицо известное упрощение музыкального мышления — как массового, так отчасти и профессионального, переход от активного со-

участия к пассивному потреблению (и это на фоне постоянно усложняющегося музыкального языка!). Возникает обеднение художественного сознания общества, а проще говоря — снижение культурного уровня. Острейшая для нашего времени проблема, и решать ее необходимо уже сегодня, иначе завтра музыканты рискуют окончательно потерять аудиторию и будут вынуждены работать только для себя или друг для друга.

Данная проблема волновала московского музыканта Валерия Брайнина-Пассека, когда он около двадцати лет назад начал создавать свою систему развития музыкального мышления³. Предмет, разработанный им, внешне напоминает сольфеджио, по сути же синтезирует весь комплекс музыкально-теоретических дисциплин. Среди источников, которые были использованы и переосмыслены при разработке системы, автор называет труды Л. Мазеля, А. Оголевца, Ю. Холопова, Гвидо Аретинского, З. Кодая, К. Орфа, Дж. Кёрвена, А. Хундеггер, а также солидную литературу по семиотике, кибернетике, теории информации, детской психологии и даже управлению производством. Некоторые важнейшие идеи возникли под влиянием романа Германа Гессе "Игра в бисер".

Система Брайнина предназначена в основном для работы с детьми (начиная с четырех-пяти лет), но может использоваться и в занятиях со взрослыми. Не делает автор различия и между профессиональным и любительским образованием, поскольку в обоих случаях решается, по его мнению, одна и та же задача — воспитание музыкального восприятия. Разницу между профессионалом ("слушателем-экспертом", по терминологии Т. Адорно) и меломаном ("хорошим слушателем", по Адорно) Брайнин видит лишь в осознанности и глубине владения элементами музыкального мышления — профессионал должен в этом уйти дальше. И если в обучении игре на инструментах будущие "артисты" довольно быстро начинают опережать тех, кто останется любителями, то в сопутствующих дисциплинах уровень будущего "хорошего слушателя", по крайней мере на начальном этапе, не должен существенно отличаться от уровня профессионала.

Именно поэтому в учебных группах Брайнина одновременно занимались ученики Гнесинской десятилетки, районной музыкальной школы и самые обычные дети, без особых природных данных. Разницу в их изначальной подготовке удавалось если не ликвидировать, то значительно сократить с помощью интенсивного развития скрытых музыкальных способностей, которые, как оказалось, были у всех. В возрасте девяти-десяти лет дети могли писать музыкальные диктанты, по трудности

³ Валерий Борисович Брайнин-Пассек родился в 1948 году в Нижнем Тагиле. Преподавал музыкально-теоретические дисциплины в Тираспольском музыкальном училище, а после переезда в Москву в ряде музыкальных студий. Вел занятия по своей системе в специальной музыкальной школе имени Гнесиных, давал также частные уроки. С 1990 года живет в Германии. Помимо детской педагогики В. Брайнин занимается теоретической работой в области микрохроматики, развивая теорию А. Оголевца. Отметим также, что В. Брайнин не только профессиональный музыкант, но и интересный поэт. Его стихи неоднократно печатались в "Огоньке", "Новом мире", "Дружбе народов", "Литературной газете", в зарубежных журналах.

соответствовавшие примерно седьмому-восьмому классу ЦМШ, освоили гармонию на уровне первого-второго курса училища, умели ориентироваться в партитуре (например, читали за фортепиано отдельные инструментальные партии, в том числе в ключах С и "в транспорте"), анализировали традиционные формы, имели общее представление о стилистике разных направлений искусства XVIII—XIX веков, то есть воспринимали музыку в историческом контексте. А кроме того, они овладевали начальными навыками композиции. Естественно, те, кто одновременно учился в музыкальных школах, по свидетельству педагогов по специальности, быстрее других запоминали текст, хорошо читали с листа. Эти результаты проявились примерно через пять лет занятий по системе Брайнина, проводимых дважды в неделю по 45 минут, причем домашние задания зачастую сводились лишь к ежедневному практическому повторению (первые два-три года с помощью родителей) пройденного на уроке.

Что же это за система?

Сперва остановимся на некоторых общих идеях. Известно, что дети обычно начинают заниматься музыкой с большим удовольствием, но затем удовольствие нередко исчезает. По-видимому, в какой-то момент объем предлагаемой информации (знаковой и слуховой) превосходит возможности ребенка. Тот, кто учится играть на клавишных инструментах, сталкивается с парадоксом: играть сравнительно легко (нажал клавишу — и уже есть звук), а охватить звучание сознанием, да еще при многоголосии, невероятно сложно. Еще сложнее осознать звучание, когда играет кто-то другой. Если необходимый слуховой контроль и адекватная оценка не даются легко и свободно, возникает психологическая скованность. Дети пытаются механически заучивать музыку. Тут уж не до удовольствия. А информация нарастает, как снежный ком. Так на довольно ранней стадии музыкальное мышление может оторваться от практических навыков игры, и призывами "слушать звук" или "играть эмоционально" делу не поможешь, — в действительности ребенок по-настоящему не слышит того, что играет, не воспринимает интонацию.

Восприятие музыки можно рассматривать как прием серии сигналов с той или иной степенью вероятности, которая зависит от уровня информированности слушателя. Если кто-то способен выявить нечто, о чем никто раньше не догадывался, но вероятность чего была заложена в языковой (стилистической) системе, возникает художественное открытие (термин Л. Мазеля). Но, понятно, уровень информированности "начинающего слушателя" еще невысок, для него почти всякое музыкальное явление может стать открытием, и лишь затем оно перейдет в разряд ожидаемого. Брайнин решает воспитывать прогнозирующее восприятие и добиваться высокой степени прогнозирования музыкального текста. Это означает, что каждое "интонационное знание" надо довести до стереотипа, а затем разрушить его с помощью нового знания (открытия), которое также постепенно превращается в стереотип, но и он будет в свое время преодолен очередным новым открытием и т.д. Пусть никого не пугает такой подход. Всякая человеческая деятельность полна стереотипов (привычек), и шаблонность мышления возникает не от их количества, а от

соотношения с оригинальным, от неумения создавать новые комбинации на том или ином уровне. Например, наш речевой лексикон — набор стереотипов, которыми пользуется как творческое мышление, так и банальное, — все дело в том, как пользоваться. Музыка — тоже вид языка, и для начала неплохо бы освоить его "словарный" (интонационный) запас.

Этот запас весьма различен в культурах разных времен и народов. Нельзя все постичь сразу, необходимо сосредоточиться на главном. В системе Брайнина языковым контекстом стала классическая музыка XVIII—XIX веков, а также те фольклорные и современные образцы, которые не противоречат ее концепции в целом. Таким образом, оказалась охваченной большая часть музыки, звучащей вокруг нас.

Далее необходимо было определить, что является основным элементом музыкальной речи. Для Брайнина это мотив или фраза. Казалось бы, такое решение само собой разумеется, однако вспомним, как происходит традиционное обучение на уроках сольфеджио. Детям предлагают отдельно выучить ноты, длительности, тактовые размеры, ключевые знаки, ступени лада, тональности и т.д. Для любого человека, а для ребенка в особенности, все это чистейшие абстракции, постичь которые можно лишь рационально. Между тем музыка предназначена в первую очередь для слухового восприятия. Как справедливо замечают исследователи, "неслышание и слышание музыки есть первый фактор, непосредственно регулирующий эстетические установки"⁴. Все перечисленные элементы сосуществуют в мотиве как целостность, как музыкальная интонация, и, разорвав их (будто бы для упрощения процесса обучения), мы окажемся оторванными от живой творческой практики. В этом основной недостаток традиционного сольфеджио. Вероятно, именно за это так не любят его многие дети.

Брайнин предлагает сразу учить хоть крошечной, но не расчлененной на составляющие музыкальной мысли. Ею могут быть две-три ноты, объединенные определенными ладовыми и ритмическими отношениями, следовательно, уже несущие конкретную интонационную информацию и создающие определенный стилистический контекст. Например, мотив

C-Dur



в той или иной форме пронизывает всю европейскую музыку. Освоив ее через слушание, пропевание и игру, ученик усваивает ладовую и ритмическую формулы, не зная еще, что такое лад, тональность, тоника, четверть, восьмая, не зная даже всех нот. Но ему это пока и не нужно; гораздо важнее, чтобы одна из ключевых интонаций классики прочно осела в его сознании, чтобы из художественного для себя-открытия она превратилась в привычный и понятный образ.

⁴ Холопова В., Холопов Ю., Антон Веберн, М., 1984, с. 288.

Все дальнейшее обучение строится у Брайнина на постепенном освоении основного интонационного фонда классики. По сути, перед детьми ставится грандиозная, но вполне осуществимая задача — пропеть, пропустить через себя, осознать наше великое наследие. Рассмотрим отдельные составляющие этого процесса.

Как быстро следует преподносить ученику ступени мажора и минора? Совершенно очевидно, что за короткое время музыкально осознать систему диатоники, таящую в себе колоссальное интонационное богатство, для ребенка невозможно. Однако над этим обычно не задумываются, и очень часто мы видим лишь быстрое механическое заучивание названий и порядка ступеней, механическое вычисление расстояний между ними. Иначе и быть не может, ведь мажорный и минорный лады содержат по семь элементов (ступеней) с совершенно различными функциями⁵, стало быть, число взаимодействий между ними огромно. Поэтому Брайнин предлагает не торопиться и лишь тогда переходить к новым интонационным формулам, когда предыдущие освоены весьма основательно. В дальнейшем эта неспешность обернется значительным ускорением в формировании ладового чувства.

На начальном этапе детям предлагают несколько песенок (фольклорных или авторских), каждая из которых содержит типовое сопряжение одной или нескольких ступеней с тоникой. Вот несколько таких формул (в схематизированном виде):



Очень важно что тоника оказывается в середине лада, в окружении неустоев, — именно так строится подавляющее большинство музыкальных тем. Лад с двумя тониками по краям встречается только на уроках сольфеджио, в композиторской практике он не смог бы функционировать, ведь это противоречило бы его системе центростремительных тяготений.

Последовательность освоения ступеней в мелодических оборотах (кадансах) у Брайнина следующая: в мажоре V (нижняя)—I, VI (нижняя)—V—I, VII—I, II—I, III—II—I, V (верхняя)—I, IV—V (верхняя)—V (нижняя)—I. Начальная рабочая тональность Fis-dur как удобная для пения, наглядная на клавиатуре, отделяющая на клавишах ступени (как бы на черных), препятствующая образованию вокальных реакций на белую часть клавиатуры, что на начальном этапе позволяет отделить моторно-высотный (релятивный) слух от тембро-высотного (абсолютного). Затем переходят к минору, диатоническим семиступенным ладам (лидийскому, дорийскому и другим), ладовой альтерации и т.д., а также и к другим тональностям. Каждая из новых ступеней связывается с определенным оборотом — основным в той или иной песенке. Одноголосное пение всегда сопровождается гармоническим аккомпанементом, который исполняется педагогом.

⁵ Имеются в виду не только гармонические, но и ладово-мелодические функции.

Это необходимо для выработки прочного чувства ладо-гармонического фундамента. Лишь на следующем этапе возможно чистое (осознанное) интонирование без аккомпанемента.

Песенки постоянно повторяются, и к концу первого года обучения, когда освоен весь мажорный лад, никто не путает сыгранные отдельно ступени — ведь для детей это уже "хорошие знакомые", каждый со своим неповторимым обликом. Очертания выученных песенок ребята узнают и тогда, когда педагог немного видоизменяет мотив, не искажая при этом его ладофункционального строения. Они и сами с удовольствием сочиняют подобные вариации, хорошо понимая при этом, что именно и чем они заменяют. Ведь во время пения они должны называть все ступени их именами-слогами.

Слоговые названия ступеней Брайнин позаимствовал у эстонского хормейстера Х. Кальюсте, несколько видоизменив их и приспособив к одноименной "совмещенной" диатонике (мажоро-минор плюс натуральные "церковные" лады), которая в дальнейшем переходит в хроматику⁶. Например, в натуральном мажоре это ё (I), ле (II), ви (III), на (IV), зо (V), ра (VI), ти (VII). Каждая высокая или повышенная ступень оканчивается на звук и: ти (VII), ли (II#), ни (IV#) и т.д., каждая низкая или пониженная — на у: ву (III в миноре), ту (VII нат. в миноре), лу (II *b*)... Налицо единая закономерность, которая при произнесении-пропевании детьми названий ступеней постепенно формирует у них подсознательное ощущение их высокой или низкой ладовой позиции. В дальнейшем такая система позволяет перейти к изучению практически любых ладов — натуральных, искусственных и т.д. В возрасте девяти-десяти лет дети осваивают весьма сложные модусы, следовательно, их интонационный опыт становится значительно богаче.

Слоговые названия ступеней подкрепляются системой ручных жестов Дж. Кёрвена-З. Кодая (также модифицированной) и графическими и цветовыми символами; на основе взаимозависимости между ступенями лада и цветами спектра Брайниным изобретена специальная цветографическая схема, показывающая функциональное соотношение ступеней мажоро-минора, которая используется в числе основных "наглядных пособий" на его уроках. В результате формируется несколько механизмов реагирования на интонационную информацию — слуховой, вокально-артикуляционный, жестовый, зрительный (графический и цветовой). Я не случайно не упоминаю рационально-мыслительного механизма. Конечно, и он присутствует здесь, но пока как бы за кадром. Ребенок не должен сознательно анализировать, расщеплять звуковую информацию, его задача — оценить ее целостно, исходя из формируемого у него интонационного опыта.

Параллельно с пением ступенями дети учатся "видеть" эти ступени на клавиатуре фортепиано и уже очень скоро могут играть выученные ими

⁶ Напомню, что Х. Кальюсте, оттолкнувшись от идеи З. Кодая, создал систему слоговой сольмизации для параллельных ладов мажора и минора. Она очень хороша для формирования модального мышления на основе эстонского или венгерского фольклора или старинной полифонической музыки, но весьма неудобна для традиционного мажоро-минора с централизованной тоникой.

песенки в любой тональности (до поры одногласно). Графическая схема ступеней на первых порах помогает ориентироваться в лабиринте черных и белых клавиш, но впоследствии отпадает необходимость и в таком "подсматривании". Пение и игра "ступенями" являются первичными, после чего переход к интонированию нотами (абсолютной сольмизации) не составляет проблемы⁷. Причем дети никогда не путают названия нот в сложных тональностях, хотя они еще ничего не слышали о системе ключевых знаков (это изучается гораздо позднее); точная корреляция системы ступеней и системы нотных наименований исключает подобные ошибки.

Таким путем идет формирование релятивного (ладового) слуха — основного инструмента восприятия звуковысотности в европейской музыке. Но Брайнин не забывает развивать и абсолютный слух, то есть память на высоту (частоту колебаний) звуков вне их связи друг с другом. В результате ряда специальных упражнений у 80% его учеников сформировался абсолютный слух, или — близкий к нему. И хотя роль такого слуха в нашем музыкальном мышлении сравнительно невелика (известно, что многие великие мастера обходились без него), Брайнин считает его крайне желательным элементом профессиональной деятельности музыканта, но непременно в сочетании с развитым релятивно-ладовым слухом.

Отработка четкого взаимодействия слуховых ощущений, вокального интонирования (которое вовсе не напрямую связано со слухом, как часто полагают), игры на инструменте, зрительных образов и жестов дополняется освоением нотного письма (вновь напомним, что традиционная педагогика поступает как раз наоборот, требуя от ученика сначала постичь абстракцию—"выучить ноты"). Главная проблема — в корреляции различных структур: зрительных образов клавиатуры и нотного стана, нотных наименований и, разумеется, слуховых ощущений. И в решении этой, казалось бы, очевидной проблемы Брайнин предложил оригинальную методику постепенного освоения нот, которое идет параллельно с формированием абсолютного слуха. При кажущейся замедленности процесса дети значительно быстрее усваивают нотную графику, хорошо различают скрипичный и басовый, а также и другие ключи. Каждая нота получает свой зрительный образ, а значит, обучение опирается не на высчитывание и зубрежку, а на ассоциативность.

С первых уроков начинается и развитие ритмического мышления (возможно, это наиболее оригинальная часть системы). И снова отправной точкой становится не школьное правило, а живая интонация. Всем приходилось слышать признания людей в том, что они ничего не поняли в том или ином произведении. Рассматривая эту ситуацию, Брайнин приводит аналогию: начинающий самостоятельно изучать иностранный язык поначалу воспринимает речевой поток нерасчлененно и не в состоянии его понять, даже если все слова по отдельности знакомы. Это возникает от неумения мысленно разделить текст на синтаксические

⁷ На этом же в дальнейшем будет основана игра и пение в ключах С (любых) и "в транспорте". Главное — видеть на клавиатуре и в нотах ладовую структуру!

фигуры. То же в музыке, ибо сегментирование текста, полагает Брайнин, и есть его понимание.

Традиционная методика также пытается расчленить текст. Но на что? На отдельные длительности, на такты, на сильные и слабые доли. Снова исчезает интонация! Учат, что половинка в два раза длиннее четверти, четверть в два раза длиннее восьмой и т.д. Обученные таким способом дети оказываются бессильными написать даже несложный диктант, если его играют в свободном темпе (например, подчеркивая танцевальный характер). И не удивительно — ведь они не слушают музыку, а высчитывают расстояние от одной ноты до другой. Но в действительности половинка вовсе не обязательно равна двум четвертям, а может быть и немного длиннее, и короче — все зависит от агогики и фразировки. Пока длительность не оказалась в контексте всего, что образует интонацию, она лишена смысла.

Далее. Объясняют, что музыка делится на такты, в которых есть сильные и слабые доли. Но музыка делится не на такты, а на музыкальные мысли (мотивы, фразы), и сильные доли — это акценты, которые могут выполнять совершенно разные функции в мотиве: быть и кульминацией, и сравнительно инертной "зоной". Из этого Брайнин делает вывод, что учить нужно не разнице в длительности произнесения звуков, а акцентной ритмике. Через ощущение чередования акцентов дети осознают ритмическую структуру, и тогда даже *rubato* в диктанте их не собьет.

Конкретно ритмическое обучение у Брайнина выглядит так. Берутся простейшие ритмоформулы, характерные для классической музыки. Они же в изобилии встречаются в детских считалках:



К. Орф предлагает как будто те же фигуры, но без затакта:



Однако в затактовых формулах четко разграничены зоны новизны-информации (затакт) и угадывания-инерции (вся сильная доля), а между ними — кульминация (тактовая черта и акцент). Фигуры же без затакта имеют более сложную структуру, так как начинаются с кульминации, а информационная и инертная зоны в них совмещены. Для неискушенного восприятия это осознать труднее; вот почему такие фигуры в детских считалках встречаются лишь как части более сложных и протяженных ритмоформул, где происходит перераспределение инерции и информации, например:



Подметив эту черту фигур без затакта, Брайнин вводит их несколько позднее.

Как и ступени, ритмические единицы получают слоговые названия:⁸



Дальнейшее обучение строится на объединении и постепенном усложнении ритмических структур (от полного совпадения акцента и тактовой черты — к полному несовпадению). Уже через месяц-два практикуются простейшие ритмические диктанты, причем записываются, в соответствии с общим подходом Брайнина, не просто длительности, а фразы — с тактовыми чертами и лигами, указывающими на цезуры. Дети учатся воспринимать не схему на 3/4 или 4/4, а цепочку акцентов и неакцентов, поэтому уже к концу первого года учебы они пишут ритмические диктанты на 5/4 и 7/4, самостоятельно определяя размер...

В журнальной статье невозможно остановиться на всех деталях педагогической системы Брайнина. Перечислим лишь некоторые. Разработана методика освоения 70 типов гамм, в дальнейшем число их может быть увеличено. Предложены оригинальные способы изучения интервалов и аккордов (более 200 различных структур) — как в ладовой, так и в фонической сферах. Постигание гармонии на определенном этапе позволяет практиковать гармонические импровизации. Предложены интересные приемы развития полифонического мышления. Для работы с детьми Брайнин изобрел специальные приспособления — доску с движущимися нотами-пуговицами и так называемую "тональную линейку", показывающую взаимоотношения ступеней и знаков альтерации, взаимосвязь тональностей. Первое устройство опубликовано в качестве патентной заявки в Германии и СНГ. Что касается "линейки", то она стала результатом выведенной Брайниным "периодической системы тональностей" — таблицы, которая чрезвычайно компактно демонстрирует

⁸ Обратим внимание на то, что сходные по функции элементы получают сходное знаковое обозначение. Так, если длительность находится в начале тактовой доли, она всегда будет начинаться с *ди*. В этом принципиальное отличие от широко применяемой системы *ди-ли-дон* или *ти-ти-та*, где не отражена функциональная сопряженность элементов (*ти* — это одно, а *та* — это совсем другое).

основные закономерности квинтового круга, тональностей, учитывая все натуральные лады. Предложенные Брайниным графические схемы значительно упрощают и ускоряют освоение модуляционных планов, формируют целостное представление о тонально-модуляционном процессе.

Но в данной методике много давно известных и лишь слегка видоизмененных приемов, скажет всякий читатель, знакомый с традиционными способами преподавания. Это действительно так, хотя немало моментов введено в педагогику впервые. Все дело, однако, не в оригинальности тех или иных элементов как таковых, а именно в системе, во взаимосвязи и взаимодействии ее составляющих. Автор данной статьи на собственном опыте убедился, что они "работают" именно только в рамках целой системы. Поэтому хочется предостеречь тех, кто попытается взять на вооружение лишь некоторые ее детали. Вряд ли из этого получится что-то путное, а идея может быть дискредитирована.

У заинтересовавшегося читателя, видимо, возникнет закономерный вопрос: где можно подробно ознакомиться с системой Брайнина? Все основные свои идеи он изложил в книге "Курс музыкального языка". Книга и практические результаты методики были положительно оценены академиком Д. Лихачевым, В. Медушевским, С. Губайдулиной, Э. Денисовым, Д. Лигети⁹. К сожалению, до издания книги дело так и не дошло. Впрочем, отдельные фрагменты из нее уже опубликованы в западных музыкальных журналах, готовится и полный перевод на немецкий и итальянский языки¹⁰. Автор выступал с развернутыми сообщениями по радиостанции "Свобода", на различных симпозиумах, семинарах и конгрессах, с циклами лекций в музыкальных учебных заведениях, но опять-таки за рубежом — в Италии, Австрии, Германии. Новые предложения продолжают поступать. Видимо, в очередной раз мы упускаем возможность вовремя воспользоваться нашим достоянием. Между тем сам Брайнин в беседах с автором этой статьи неоднократно говорил, что заинтересован издать книгу и внедрить свою методику в первую очередь у себя на родине, поскольку они создавались с учетом наших условий и традиций, нашей культурной ситуации.

⁹ Вот несколько выдержек из отзывов. "Им (В. Брайниным. — *А.Щ.*) разработана уникальная методика и система обучения детей музыкальному языку. Система эта прекрасно зарекомендовала себя на практике (Д. Лихачев). "Достоинства методики В.Брайнина связаны с идеей органичной целостности музыкального мышления, с желанием разрушить искусственно воздвигаемые современными методиками перегородки между сторонами единой музыкальной деятельности — между чтением с листа, внутренним слышанием, пониманием, творчеством. Здесь много оригинальных находок" (В. Медушевский). "По существу речь идет о кардинальном вопросе всего нашего музыкального будущего. Найти результативный подход к воспитанию и обучению детей — это, может быть, самый корень проблемы. В. Брайнин сумел найти чрезвычайно удачный подход к детской психике и конкретный способ, с помощью которого реализуются скрытые способности и таланты человека" (С. Губайдулина).

¹⁰ Довольно большим количеством методического материала располагают Гнесинская десятилетка и Международная школа музыки и движения в Москве, а также Scuola di Musica di Fiesole во Флоренции, Венская Высшая музыкальная школа и Первая частная музыкальная школа в Вене.

Закончу свои заметки с того, чем начал. Результаты практической работы Валерия Брайнина и нескольких его единомышленников доказывают, что принципиальное обогащение нашего общего музыкального образования и существенное ускорение специального — не утопия. Остается выразить надежду, что настоящая статья привлечет внимание к одному из возможных путей в этом необходимом деле.