

SKAŅU IERAKSTU IZMANTOJUMS MUZIKĀLĀS DZIRDES ATTĪSTĪBĀ

The Use of Audio Interpretive Materials in the Development of Tuneful Ear

Ilma Grauzdiņa

Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija, K.Barona iela 1, Rīga, Latvija,
e-pasts: ilma.grauzdina@jvlma.lv

Abstract. *The report is devoted to the one of the contemporary ways in the development of tuneful ear related to intensive use of varied audio interpretive materials during musical classes. Sound of “Live music” imparts new sense to such conventional forms of ear training as rhythm dictation, musical dictation, harmonic analysis. It makes possible to train timbral ear, to improve attention, reaction speed, memory as well as noticeably widens musical horizon of pupils. This method has been widely used in France since the end of the 20th century therefore the article looks closely into one of the French encased set. Analysis of French edition proves that this experience should be popularized amidst Latvian music teachers too and analogical edition can be created on the basis of Latvian music.*

Keywords: *audio interpretive materials, encased set „La dictée en musique”, French musical education „Formation musicale”, musical perception, „partial dictations”, „prepared” scores, timbral ear, tuneful ear.*

Ievads

Visiem, kas saskaras ar mūziku – klausītājiem un spēlētājiem, diriģentiem un kordziedātājiem, skolotājiem un komponistiem – ir viens kopīgs „instrumenti”. Tā ir muzikālā dzirde. Par šī „instrumenta” pārvaldīšanas prasmju apguves optimizāciju rūpējas gan praktiķi – mūzikas skolotāji, solfedžo speciālisti, kormeistari, gan zinātnieki – mūzikas uztveres, audiālās uzmanības, atmiņas un citu psihiķu procesus pētītāji. Dažādās valstīs veiktajos neiropsihologu pētījumos un mūzikas pedagogu eksperimentos iegūtie rezultāti šodien liek pārskatīt ne vienu vien vairāk par pusgadsimtu ilgušu pieņēmumu par mūzikas uztveres mehānismu darbību. Līdz ar to – meklēt iedarbīgākus metodiskus paņēmienus muzikālās dzirdes pilnveidei.

Šī raksta mērķis ir aplūkot vienu no muzikālās dzirdes attīstības mūsdienīgiem ceļiem, kas saistīts ar daudzveidīgu skaņu ierakstu intensīvu izmantojumu mūzikas nodarbībās. Šodien šī metode īpaši plaši un konsekventi tiek lietota Francijas mūzikas skolās, tādēļ lasītājam tiek piedāvāts ieskats vienā no šīs ievirzes franču komplektizdevumiem. Rakstā ir pamatots skaņu ierakstu izmantojuma nozīmīgums ne vien audzēkņu muzikālās dzirdes attīstībā, bet arī muzikālā redzesloka paplašināšanā un patiesi muzikālas gaisotnes radīšanā klasē. Iezīmēti arī aplūkotās metodes adaptācijas iespējamie ceļi mūsu vidē, un izvirzīti uzdevumi, kas veicami, lai šādas ievirzes materiālu izstrādātu uz latviešu mūzikas bāzes.

Aplūkoto jautājumu nozīmību jo īpaši ceļi atziņa, ka šāda veida materiāli ir viegli piemērojami dažādām situācijām: metodes pamatprincipi darbojas neatkarīgi no audzēkņu līmeņa, vecuma un muzikālās izglītības formas (mūzikas skolas, studijas, interešu pulciņi, pieaugušo kolektīvās mūzikas nodarbības, pašizglītība u.tml.). Līdz ar to šādas ievirzes izdevumam arī Latvijā varētu būt visai plašs ieinteresēto personu un adresātu loks.

Kāpēc muzikālās dzirdes izglītošanā ieviešami skaņu ieraksti

„Pastāvošajā solfedžo kursa praksē par tradīciju tiek uzskatīts, ka par skanējuma tīrības un kvalitātes etalonu izmanto klavieres. Uz šī instrumenta spēlē diktātus, pārbauda intonācijas precizitāti, „iedzen” audzēkņu dzirdē intervālus, akordus, harmoniskās shēmas. Un tā daudzu gadu garumā, visās muzikālās izglītības pakāpēs – mūzikas skolā, vidusskolā, augstskolā. Bet vai mēs varam būt pārliecināti par to, ka tāda prakse ir organiska un pilnvērtīgi attīsta

profesionāļu muzikālo dzirdi?” Tā vienā no krājuma „Kā mācīt solfedžo 21. gadsimtā” rakstiem satraukti jautā augstskolas solfedžo kursa docētāja Jeļena Deruņeca (Дерунец, 2006 : 43). Jāatzīst, ka kolēģes satraukums ir vietā, jo muzikālās dzirdes attīstības tradicionālās metodes gadu desmitiem visos izglītības līmeņos patiešām bijušas balstītas galvenokārt uz atsevišķu mūzikas elementu (skaņkārtas, intervāli, akordi, to secības) saklausīšanas treniņu klavieru tembrā. Šādā veidā vingrināta dzirde – pat teicamā līmenī „uztrenēta” – nebūt vēl negarantē apgūto elementu saklausīšanu tembrāli un stilistiski dažādā „dzīvā mūzikā” – koncertos, skaņu ierakstos. Šādi virzīta muzikālā domāšana nespēj elastīgi darboties skaniski un žanriski neierastā, bet ikdienas dzīvē mūs aptverošā skanošā vidē. Tā nespēj, piemēram, uztvert pat pavisam vienkāršus akordus instrumentāla ansambļa spēlētās popdziesmas pavadījumā, nevar notvert sitaminstrumentu ritma pulsāciju Latīņamerikas dejā, saklausīt atšķirīgus tembrus daudz balsīgā kordziesmā vai orķestra skanējumā.

Kāpēc tā? Kāpēc muzikāli izglītots cilvēks, kurš viegli var saklausīt, teiksim, dominantseptakordu solfedžo vingrinājumā, nevar to tikpat viegli saklausīt reālā kora skanējumā, dziesmas pavadījumā, simfonijas noslēguma kadencē? Kāpēc pat mūzikas vidusskolas audzēknis, kurš teorētiski labi orientējas mūzikas formas jautājumos un spēj analizēt skaņdarbu pēc notīm, ar grūtībām uztver formas frāžu „elpu” vai nekā nereaģē uz attīstoša tipa izklāstu pirmsikta posmā reāli skanošas mūzikas plūsmā? Kāpēc students, kurš individuālajās instrumenta spēles stundās vai orķestrī tiek galā ar ļoti sarežģītām ritma struktūrām, nonāk strupceļā, kad tās „jāuzdabū uz papīra” – no dzirdētas vai sevī saklausītas mūzikas jāpārvērš nošu raksta zīmēs? Atbilde uz šiem „kāpēc?” pirmajā brīdī šķiet pat „aizvainojoši elementāra”: tāpēc, ka viņš mācību laikā šīs iemaņas nav vingrinājis – neviens nelika un neaicināja to darīt. Ne tik elementāra un pašsaprotama ir atbilde uz jautājumu: bet kāpēc neviens nelika un neaicināja to darīt?

Te sava loma ir „pedagoģiskajai inercei” (*Ak, paaudžu paaudzēm solfedžo mācīts ar klavierēm un – nekādas vainas – lieliski mūziķi izauguši!*). Sava loma – pārspīlētai mācību priekšmetu specializācijai un mācību uzdevumu sašaurinātai izpratnei (*Vai tad solfedžo jāklusās mūzika? To jau dara mūzikas literatūrā! Vai solfedžo jāspēlē harmonija? Tas taču dara harmonijas nodarbībās!*). Tā rezultātā daudzas vajadzīgas zināšanas un prasmes paliek it kā „starpriekšmetu zonā” un neviens par tām nav īsti atbildīgs. Viegli saprotami gan ir tehniski utilitārie iemesli, kas vēl pirms pārdesmit gadiem būtiski ierobežoja skaņu ierakstu izmantojuma iespējas solfedžo nodarbībās: gaužām nospēlētas, čērstošas skaņuplates, turklāt tās pašas ierobežotā skaitā pieejamas, diemžēl bija daudzu Latvijas mūzikas skolu ikdiena nepavisam ne tik tālā pagātnē. Šis laiks nu gan patiešām jau ir aiz muguras, un tehniskais nodrošinājums (precīzāk, nenodrošinājums) vairs nav nekāds arguments skaņu ierakstu neizmantošanai jebkura profila mūzikas mācības nodarbībās. Tomēr bez skaņu ierakstu praktiski neierobežotas pieejamības (Interneta resursi, CD, kopēšanas iespējas u.tml.) vajadzīga vēl skolotāja iekšējā motivācija šos resursus apgūt un stundās izmantot. Kur rodams atbalsts un pamatojums motivācijai mainīt līdzšinējos ērtos ieradumus (sēdi tik pie klavierēm un spēlē no grāmatas diktātus, akordus, intervālu secības!)? Pirmkārt, vispārējās pedagoģijas atziņās par mūsdienīga mācību procesa pamatievirzēm. Otrkārt, veiksmīgāko mūzikas pedagoģu uzskatos par muzikālās izglītības galvenajiem uzdevumiem. Treškārt, mūsdienu neiropsihologu atziņās par uztveres mehānismu darbību mūzikas klausīšanās laikā.

No vispārējās pedagoģijas atziņām izceļ vien to, ko šodienas prasa no jebkura priekšmeta pedagoga: rūpējoties par sava priekšmeta specifisko zināšanu un prasmju apguves nodrošinājumu, neaizmirst dot savu apzinātu ieguldījumu audzēkņa personības attīstībā vispār – pilnveidot viņa domāšanas, sadarbības un citas dzīvei nepieciešamās prasmes.

No mūzikas pedagoģu vēlmēm un vajadzībām, īpaši akcentēju divas: mūzikas mācības praktisko ievirzi un „skolas mūzikas” maksimālu tuvināšanu ikdienā mūs aptverošajai stilistiski un žanriski, hronoloģiski un ģeogrāfiski tik daudzveidīgajai skaņu videi. Tikai

respektējot abus šos momentus, varam cerēt, ka solfedžo, mūzikas literatūra, mūzikas teorija un mūzikas mācība (kursa nosaukums šajā skatījumā nav noteicošs!) kļūs par audzēkņiem nodēvētu, patīkamu un personīgi vajadzīgu nodarbi, nevis par „lietu priekš skolotāja”.

Šādu domu izvirzot, gan nekādi nevaram pretendēt uz oriģinalitāti. Tādu lasām jau, piemēram, 1954. gadā izdotā metodikas grāmatā: „Vajag nodrošināt visa muzikālās dzirdes audzināšanas procesa pareizu ievirzi, lai tas dotu dzīvas, praktiski darbīgas iemaņas, nevis tikai mācītu izpildīt formālus uzdevumus, kuri vajadzīgi eksāmenam, bet nav izmantojami mūzikas praksē” (Островский, 1954: 157). To pārstīgi uzsver arī mūsdienu metodisko izdevumu autori. Lūk, daži, solfedžo pedagogiem adresēti aicinājumi. „Galvenais uzdevums – nevis mācīt būvēt, dziedāt, noteikt intervālus un akordus, bet attīstīt dzirdes dažādas kvalitātes: dzirdes uzmanību, dzirdes asumu, dzirdes ātrumu, dzirdes reakciju, tāpat arī spēju iegaumēt, saglabāt atmiņā un reproducēt nošu tekstu, saklausīt kļūdas u.tml. (Масленкова, 2006: 12).

Galvenais ir „panākt, lai audzēkņi spētu apzināti uztvert un izpildīt 20. gs. mūziku, lai kompleksi un secīgi tiktu attīstīta viņu skaņkārta un ritmiskā dzirde, audzināta profesionālā muzikālā apziņa” (Карасева, 1996: 5).

Nevaram pretendēt uz pirmatklājēju tiesībām arī aģitējot par tembrālās dzirdes izkopšanas vajadzību. „Lai attīstītu tembrālo dzirdi, diktāti jāspēlē ne tikai uz klavierēm, bet arī uz citiem instrumentiem (vijoles, tautas instrumentiem). Var arī tos nodziedāt,” lasām 1959. gadā Latvijā izdota diktātu krājuma priekšvārdā (Brizna u.c., 1959: 3). 70. gados Padomju Savienības mūzikas skolu pedagogu vajadzībām Maskavā tika izdota skaņuplate ar diktātiem dažādu instrumentu ieskaņojumā. 80. gados vairākus līdzīgas ievirzes materiālus, magnetofona lentē ierakstītus, sagatavoja Latvijas pedagogi – Kultūras ministrijas Mācību iestāžu Metodiskā kabineta rīkoto kvalifikācijas kursu dalībnieki. Tomēr jāatzīst, ka solfedžo ikdienas praksē šī tradīcija tā arī īsti ieviesusies nav.

Mūsdienās, meklējot pamatojumu tembrāli daudzveidīgas mūzikas intensīvam iekļāvējumam dzirdes izglītošanas praksē – un to gribu uzsvērt jo īpaši – ir jāuzklausa arī neiropsihologu domas. Tur rodama atbilde uz jautājumu, kāpēc pat samērā vienkāršu muzikālu tekstu „neklavieru” versijā šobrīd mūsu solfedžo grupās pagrūti uztvert par labas dzirdes īpašniekam.

Izrādās, ka jebkura skaņa vienmēr tiek uztverta un apstrādāta kopā ar tās skanēšanas ilgumu un tembru. Šāda tipa kairinājumu neiropsiholoģijā, kā norāda amerikāņu neiropsihologs Timotijs Grifits (Griffith, 2007), sauc par *kompleksu skaņu*.

Skaņas apstrādes brīdī primārajā dzirdes centrā tiek apstrādāti skaņa augstumi (katram frekvenču diapazonam smadzenēs paredzēts tam atbilstošs lauks – no 16 Hz līdz 20 000 Hz), turpretim skaņas tembrālais spektrs tiek apstrādāts citos – sekundārajos un asociatīvajos smadzeņu laukos. Tieši tajos norisinās virsskaņu apstrāde (Tervaniemi & Winkler, 1997). Bet skaņu tembrālās atšķirības, kā zināms, ir tieši saistītas ar to atšķirīgajām virsskaņām vai virsskaņu rindu (periodiskām vai neperiodiskām svārstībām).

Skaņu tembru pētniecībā par sava veida etalonu vai mērinstrumentu tiek izmantotas elektroniski radītas sinusa skaņas – „tīras”, tikpat kā bez virsskaņām. Dabā tādas praktiski nav sastopamas. Eksperimentos ar sinusa frekvencēm vācu neirologs Manfrēds Špicers (Spitzer, 2004) konstatējis, ka cilvēka smadzenes pašas spēj ģenerēt virsskaņas un pielāgot tās kādam no tembriem. Šī atziņa norāda uz to, ka, klausoties „sintezētā” obojas spēlē, smadzenes to apstrādā kā obojas tembru.

Skaņas tembra pētījumi bijuši arī absolūtās un relatīvās dzirdes pētnieku uzmanības lokā. Konstatēts, ka absolūtās dzirdes īpašnieki skaņas augstuma noteikšanā tembram piešķir sekundāru nozīmi – viņu skatījumā skaņas augstuma uztveri tembrs tikpat kā neietekmē. Tiesa, absolūto dzirdi nedaudz spēj mulsināt dabīgā skaņojuma instrumenti, kuru skanējumam raksturīga bagātīga virsskaņu buķete. Relatīvās dzirdes īpašnieki turpretim skaņas augstuma

noteikšanai izmanto gan *kontroles skaņu* (piemēram, iepriekš nospēlētu Do mažora trijskani), gan skaņas tembru – virsskaņas, kuru salīdzināšana noris tam paredzētajos smadzeņu laukos (Vitouch, 2004). Tādēļ relatīvai dzirdei klavieru *do* un trompetes *do* ir divi atšķirīgi augstumi. Tas skaidrojams ar klavieru un trompetes skaņas atšķirīgajām virsskaņām: trompetes tembru veido spēcīgi izteiktas nepāra virsskaņas, turpretim temperēta skaņojuma klavierēm virsskaņu rinda ir samērā niecīga.

Tādējādi, pat jau no šī īsā ekskursa neiropsiholoģijas pasaulē var secināt: cilvēkam, kurš solfedžo nodarbībās visus elementus mācījies uztvert tikai kā *kompleksu skaņu* klavieru tembrā, šis tembrs tad arī kalpo par vienīgo *kontroles skaņu*. Turpretim treniņos regulāri izmantoti tembrālie vingrinājumi dzirdei piedāvās iepazīt arvien jaunas, cita veida *kontroles skaņas*, tādējādi pakāpeniski paplašinot „dzirdes ekrānu” un ļaujot dzirdei (un arī mūsu audzēknim!) justies komfortablāk.

Kaut garāmejot pieminams vēl viens ar mūzikas uztveri saistīts psihes darbības fenomens, kuru aktivizē augšminētās darba formas, tostarp interesantas mūzikas klausīšanās, aktīvs darbs ar notīm, mūzikas pieraksts, spēle, dziedāšana. Ar to domāju eksperimentāli pierādīto atziņu, ka jebkuri muzikālie iespaidi ir spēcīgāki un paliekošāki, ja to fiksējumā iesaistās visas galvenās sensorās sistēmas – audiālā, vizuālā, kinestētiskā un metakinestētiskā. Sinestēzijas fenomena prasmīgs izmantojums ir viens no garantiem, kas neļaus skolēnu apziņā veidoties barjerai starp „obligāti formālu” mūzikas analīzi pēc dzirdes klasē un jauniešu tiešo saskarsmi ar mūziku dzīvē.

Francijas mūzikas pedagogu pieredze skaņu ierakstu izmantojumā

Šajā rakstā aplūkotā aspekta praktiskā ieviešanā skolu dzīvē aktīvākie bijuši franču muzikālās audzināšanas speciālisti. Zīmīgi, ka tieši Francijā, kas izsenis bijusi solfedžo „lielvalsts” ar augstām prasībām solfedžo jomā (īpaši ritma nozarē un *do* atslēgu apgūšanā), 20. gs. 70. gados sākās nopietna reformu kustība dzirdes izglītošanas jomā. Acīmredzot tieši tāpēc, ka bija radusies dziļa plaisa starp talantīgāko mūziķu virtuoziem sasniegumiem profesionālajā līmenī un nepietiekami izstrādātu zemāko pakāpju muzikālās audzināšanas metodiku.

Reformas karogā kā svarīgākās tika ierakstītas sekojošas pozīcijas: tuvināt mācību instruktīvo materiālu īstai mūzikai izteiksmīga izpildījuma ziņā (arī vingrinājumos ievērot frāzējumu, dinamiku, artikulāciju); mūzikas valodu apgūt uz „dzīvas mūzikas” bāzes; dzirdes vispusīgai audzināšanai izmantot stilistiski un žanriski iespējami daudzveidīgu materiālu (ieskaitot dažādu tautu tradicionālo mūziku un avangarda mākslas paraugus); vingrināt prasmes pēc dzirdes analizēt visus mūzikas auduma parametrus (ieskaitot formu, harmonijas līdzekļus, instrumentāciju). Un pāri visam, mūzikas mācības stundās darboties: „ar smaidu!” (Герцман, 2006: 173).

Atjaunotajam kursam tika dots nosaukums *Formation musicale*, kas tulkojams kā *Muzikālā audzināšana* vai *Muzikalitātes veidošana*. Tā uzdevums bija nodrošināt vispusīgu zināšanu un iemaņu apguvi visās mūzikas teorijas jomās (harmonija, polifonija, forma, melodika, ritmika, notācija u.c.), turklāt darīt to ciešā saiknē ar mūzikas literatūras paraugu iepazīšanu.

Kustība vainagojās ar 1990. gadā tapušas, valsts mērogā apstiprinātas programmas pieņemšanu. Uz šīs programmas bāzes sekojošajās desmitgadēs Francijā radīti visdažādākie mācību līdzekļi, kas atspoguļo dažādas autormetodikas. Būtu ļoti vilinoši un pamācoši iepazīties ar tām pilnībā, taču daudzas būtiskas lietas atspoguļo arī viens no šīs ievirzes materiāliem, kura autori ir Pjērs Šepelovs (*Pierre Chépelev*) un Benuā Menū (*Benoit Menu*) (sk. literatūras sarakstā 2 – 7). Komplekts kopumā aptver septiņus līmeņus – franču izglītības sistēmā tie veido trīs ciklus, kas aptuveni atbilst mūsu mūzikas skolu vidējām klasēm, vecākajām klasēm un vidusskolas pirmajiem kursiem (par franču muzikālās izglītības sistēmu

tuvāk sk. Герцман, 2006). Katra līmeņa materiāli ietver audzēkņa grāmatu, skolotāja grāmatu un CD ar mūzikas fragmentu ieskaņojumiem.

Atbilstoši nosaukumā norādītajai orientācijai *La dictée en musique*, izdevuma tiešais mērķis ir **mūzikas pieraksta iemaņu izkopšana** skolotāja vadībā vai pašmācībā (paškontroles iespējas nodrošina skolotāja grāmatā sniegtie pareizie teksti – diktātu atšifrējumi). Taču cik ļoti piedāvātais materiāls saturā un dizainā atšķiras no mūsu ierastajiem solfedžo diktātu krājumiem! Audzēkņiem tiek piedāvātas t.s. „sagatavotas partitūras”, kuras izmantojamas skanošās mūzikas pierakstam. Pirmo uzdevumu grupu veido piemēri, kuros ir doti pierakstāmā nošu teksta (melodiju, bet epizodiski arī basa vai vidusbalsu) skaņaugstumi, bet skolēnam ir jāsaklausa un pareizi jānoformē ritms. Otrajā piemēru grupā otrādāk – ir uzrakstīts pierakstīšanai paredzēto melodiju vai citu balsu ritms, bet skolēnam jāsaklausa un jāpieraksta skaņaugstumi. Trešajā piemēru grupā apvienoti abi uzdevumi – šajos partitūru fragmentos brīžam „izdzisušas” ir notis, brīžam – ritma grupējums.

Izmantojot aplūkojamā materiāla piemērus savā praksē augstskolas solfedžo grupās, konstatēju, ka viszartiskāk tika pieņemti *kļūdu meklēšanas* uzdevumi – šajos piemēros audzēkņu darba lapās bija „iesprukušas” dažādas kļūdas. Turklāt ne vien ritma un skaņaugstumu, bet arī tādas, kuru pamanīšana prasa uzmanību un attapību (piemēram, norādīts tenors, bet dzied soprāns, norādīts *Lento*, bet skan *Allegro*, dota nepareiza dinamika, taktsmērs, teksta locījumi, kļūdas terminu un autora uzvārda pierakstā u.tml.).

Taču jāatzīst, ka ne mazāku interesi ar savu novitāti studentu vidū izraisīja arī instrumentu tembru noteikšanas uzdevumi. Proti, šajā gadījumā studenta priekšā esošajā simfoniska darba klavierizvilkuma vai partitūras (bez instrumentu atšifrējuma) lappusē ir norādītas ar cipariem un bultiņām iezīmētas vietas (vidēji – 10). Uzdevums: noteikt, kuri instrumenti spēlē norādītās melodiskās frāzes, kontrapunkta balsis, akordus vai pavadījuma faktūrformulas.

Līdzās konkrēto prasmju trenēšanai (saklausīt ritmu, skaņaugstumus, tembrus) aplūkojamā krājuma materiāls vērtīgs arī ar piedāvātajām iespējām **muzikālās domāšanas** attīstībai. Jo sadzirdētā pieraksts, tāvad dzirdes priekšstatu pārtulkošana vizuāli telpiskā paskatā jau ir tikai diktāta ārējā forma, nevis mērķis. Mūzikas pieraksta galvenais uzdevums ir *veidot un attīstīt audzēkņu muzikāli loģisko domāšanu, atmiņu, uzmanību un stila izjūtu* (Масленкова, 2006: 141). Ušajā ziņā daudz pamācoša varam gūt no franču kolēģiem partitūru reducēšanas mācā: kuras frāzes „dzēst”, bet kuras skaņas audzēkņim „pateikt priekšā”; kurus ritmus atstāt skolēna paša saklausīšanai, bet kuras ritma grupas pamest kā „glābšanas riņķi” diktāta kritiskākajās vietās. No autoru piedāvāto „partitūru sagataves” viedokļa redzams, ka audzēkņi tiek orientēti pastāvīgi pārredzēt visu piedāvāto tekstu, jo, piemēram, nereti izrādās, ka pirmā teikuma „tukšās taktis” otrajā teikumā, līdzīgi skanošā situācijā, jau ir aizpildītas. Protams, ka šādas situācijas māca skanošo materiālu vērtīgi analizēt – saklausīt vienādās, līdzīgās, sekvencētās, variētās struktūras.

Sarežģītākos diktātus rakstot, audzēkņim pašam nākas izvēlēties piemērotāko klausīšanās stratēģiju. Piemēram, izšķirties, kuras balsis, stīgu kvarteta mūziku fiksējot, klausīties kā melodiskas līnijas, bet kuras aizpildīt, orientējoties uz harmonijas vertikālo kopskaņu. Nākas praksē saskarties ar to, ka baroka mūzikas ieskaņojumos tiek izmantoti instrumenti ar t.s. zemo skaņojumu (skanējums nesakrīt ar nošu lapā rakstīto!), tāpat ar to, ka baroka laika autentiskajiem pūšaminstrumentiem ir iespējamās atsevišķas „netīras”, neizspēlējamās skaņas. Vai atkal, klavesīna tembrā rokoko izgredznojumus dzirdot, vajag izlemt, kura šajā gadījumā ir pierakstāmā pamatskaņa, bet kuras – izgredznojuma skaņas.

Apzinātu orientāciju uz audzēkņa vispārējās un muzikālās domāšanas attīstību apliecina arī *Formation musicale* programmā lasāmās prasības. Piemēram, pirmā cikla absolventiem jāprot noteikt atskaņotās mūzikas sociālo funkciju (galma, sadzīves, baznīcas mūzika), pastāstīt par savām muzikālajām simpātijām (repertuārs, stils, žanri), kā arī par tiem mūzikas

izteiksmības līdzekļiem, kas veido paša audzēkņa repertuāra skaņdarbu audumu (ritms, skaņaugstumi, dinamika, tembrs, agoģika, intervāli, akordi, skaņkārtiski tonālās attiecības). Otrā cikla absolventam savukārt jāprot patstāvīgi analizēt nepazīstamu, uz vietas piedāvātu skaņdarbu vai tā fragmentu – noteikt žanru, stilu, instrumentu sastāvu, formu, izmantojot apgūto terminoloģiju. Viņam jāprot arī pastāstīt, kādus skaņdarbus un kāpēc viņš vēlētos nākotnē iemācīties instrumenta spēles un ansambļa stundās.

Nepārvērtējamu materiālu *La dictée en musique* sniedz visdažādāko **žanru un stilu iepazīšanai**. Pārstāvēto virzienu spektrs ir izcili plašs – no viduslaiku organumiem līdz 20. gadsimta avangarda mūzikas fragmentiem. Kur tad vēl „eksotika” (protams, no tradicionāli audzināta Rietumeiropas pilsoņa viedokļa raugoties) – autentiski ķīniešu, japāņu, Āfrikas un Amerikas cilšu tradicionālās mūzikas paraugi! Šādas daudzveidības iesaiste aktīvā uztveres laukā, esmu pārliecināta, patiešām spēj veidot *atvērtu dzirdi* (L. Masļonkova), kas vajadzības reizē var elastīgi pieslēgties dažādām mūzikas valodām un sistēmām. Bet šāda elastība mūsu jauniešiem ir tik ļoti vajadzīga!

No savas pieredzes zinām, ka mūsu audzēkņu – mūzikas vidusskolu absolventu – stiprā puse ir pamatīgi apgūts intonatīvi harmonisko parādību spektrs samērā šaurā stilistiskā diapazonā – klasiski romantiskajā mūzikā. Saskarsme ar citu stilu un laikmetu mūziku vai arī ar mūsu sistēmā nekoptām uzdevumu formām ne vienam vien radījušas nopietnas problēmas. Piemēram, tādi uzdevumi kā: pierakstīt J. Haidna *Andante* fragmentu, ko spēlē „dzīvs” stīgu kvartets; izspēlēt (izklauvēt) poliritmijas piemēru, kas ņemts no afrikāņu tradicionālās mūzikas; noteikt harmonijas, kas pamatā kādam džeza mūzikas ieskaņojumam; atšifrēt un nospēlēt ģenerālbasi A. Korelli Triosonātes fragmentam. (Šie piemēri ņemti no iestājpārbaudījumu prasībām dažādās ārzemju augstskolās.)

Ārzemju studenti tiek radināti pie šādas uzdevumu variabilitātes ikdienā un te visai tiešas paralēles velkamas ar svešvalodu zināšanām un lietošanu. Ārzemēs dažādās valodas ļaudis kopš bērnības mācās runājot, klausoties, lietojot. Neuztraucas, ja visās jomās zināšanas nav vienlīdz dziļas un prasmes perfektas. Toties neapjūk, ja jāreaģē uz neparastām, negaidītām situācijām. Līdzīgi arī mūzikā, kur studentus radina lasīt no lapas stilistiski dažādus tekstus, spēlēt dažādos ansambļos, paralēli iepazīt stilistiski dažādu mūziku *vēdekļa veidā* organizētos teorētiskos kursus. Lai arī paviršāk, tomēr šāda ievirze dod priekšstatu par mūzikas valodu dažādos gadsimtos. Taisnīguma dēļ gan jāpiebilst, ka aizvadītajā desmitgadē arī mūsu studenti pieraduši gan pie svešvalodas ikdienā, gan pie stilistiski plaša diapazona mūzikā, un tas bez šaubām ir pozitīvi.

Turklāt šī postmodernā stila daudzveidība liek pedagogam audzēkņiem atgādināt, ka dažādu mūziku ir dažādi jā klausās. Proti, klasiski romantiskajā mūzikā klausītājs meklē (un arī atrod) gan emocijas (visā to plašajā spektrā), gan iztēlojumu (dabas gleznas, muzikālus portretus, pat secīgus vēstījumus). Taču, ja klausītāja rīcībā ir tikai šis viens – emociju dozimetrs, kā to asprātīgi apzīmējusi M. Karasjova (Карасева, 1992: 40), tad viņš mierīgi var nosaukt viduslaiku vai 20. gs. mūziku par garlaicīgu. Un ne tāpēc, ka viņš nespētu to saprast, – viņam vienkārši nav ierīces, lai atrastu un izmērītu citas savas sajūtas. Tās, ko prasa un piedāvā šīs mūzikas uztvere.

Bet attiecībā uz analizēto komplektizdevumu vēl jāpiezīmē arī tas fakts, ka daudziem mūzikas piemēriem ir pievienoti īsi komentāri par attiecīgā skaņdarba autoru, žanru, laikmetu. Īpaši vērtīga ir informācija par mazpazīstamiem 20. gs. autoriem, par neparastākiem žanriem, par senās mūzikas mūsdienīgo aranžējumu veidotājiem, ne Eiropas tautu muzikālā mantojuma piemēriem. Ar to mūs uzrunā vēstures, mūzikas literatūras, teorijas un solfedžo integrācija dabiskā un pārliecinošā variantā!

Par franču pedagogu pieredzes adaptācijas iespējām Latvijā

Vai mums Latvijā arī vajadzīgs tāds izdevums? Ņemot vērā augšminētos pozitīvos faktorus, atbilde ir nepārprotama: jā, arī mūsu audzēkņiem ir vajadzīgi šādi mākslinieciski augstvērtīgi, autentiskas ievirzes tradicionālās, viduslaiku un renesanses mūzikas ieskaņojumi, rūpīgi atlasīti, muzikāli spilgti klasiski romantiskās orientācijas piemēri un, protams – 20. gs. mūzikas paraugi. Vajadzīgas arī „sagatavotās partitūras” jeb nošu teksta darba lapas dažādas ievirzes diktātiem – ritma pierakstam, skaņaugstumu pierakstam, kļūdu meklēšanai, tembru noteikšanai. Taču esmu pārliecināta, ka mums pa šo ceļu jāiet tālāk, un, proti, jāizstrādā savi metodiski materiāli, kuri palīdzētu skolotājiem gan metodisko ideju ziņā, gan to praktiskā realizācijā.

Piemēram, ir vajadzīgas ierosmes, kā vienu skaņierakstu varētu izmantot, strādājot ar dažāda vecuma, un dažādu interešu audzēkņiem. Paskaidrošu šo domu tuvāk. Esmu pārliecināta, ka viens no teicamiem metodiskiem paņēmieniem ir atgriezties pie kāda viena skaņdarba vairākkārt, piemēram, pirmajā, ceturtajā, septītajā mācību gadā, varbūt arī vidusskolā. Lai uzskatāmi pārliecinātos par audzēkņu analītisko prasmju izaugsmi aizvadītajā cēlienā, jo arī jaunāko klašu bērni nav „jābaro ar bērnu gabaliņiem”. Arī viņus spēcīgāk par mūsu praksē stingri sakņotajām Pētera Čaikovska „Bērnu albuma” vai Roberta Šūmaņa „Jaunatnes albuma” miniatūrām uzrunās muzikāli efektīgi orķestra darbu vai vokāli instrumentālu darbu fragmenti.

Kā raksta M. Karasjeva (Kapaceva, 1999: 285), nav iespējams iekļūt augstās mūzikas pasaulē vien epizodiski ieskatoties pa šī nama logiem. Lai tajā ieietu, kopš bērnības bērnu vajag vīstīt „lielās” mūzikas autiņos, nevis atvieglotos, t.s. bērnu mūzikas surogātos. „Bērnu mūzika, protams, var būt gan tēlaina, gan jauka, bet pa lielākai daļai tā nespēj tik sensori ietekmīgi iedarboties uz bērna perceptīvo sistēmu kā „lielā” mūzika”. Bet uzdevumi taču var būt katra vecuma audzēkņiem atšķirīgi: pastāstīt par mūzikas raksturu, tēlu, aprakstīt saklausīto, analizēt pēc dzirdes, analizēt pēc klavierizvilkuma, pēc partitūras, salīdzināt ar kādu citu fragmentu utt.

Derīgas būtu arī metodiskas ierosmes, kas ieteiktu, kā maksimāli intensīvi izmantot skolotāja rīcībā esošo attiecīga audioierakstu un nošu materiālu. Citiem vārdiem, kā „izspiest” no viena apgūstamā skaņdarba maksimālu labumu audzēkņa dzirdes un psihs procesus attīstībai. Šobrīd dominējošā tendence ir: apgūt pēc iespējas vairāk skaņdarbu! Bet mēs jau tos neapgūstam! Tikai parādām, nodemonstrējam, vienu reizīti klasē noklausāmies. Franču programmās paredzēts gada laikā pamatīgi apgūt 6 – 8 skaņdarbus (Герцман, 2006: 180). Tas nenozīmē, ka stundās netiek izmantots arī cits mūzikas materiāls, tomēr pamatīgi izstudētie skaņdarbi kļūst par sava veida modeļdarbiem, etaloniem. Te neuzarts darba lauks mūsu skolotājiem, kursa plānotājiem, materiālu veidotājiem: atlasīt un apstrādāt šādus modeļdarbus. Bez tiem nav iespējama stilistiskās dzirdes audzināšana!

Nākamais jautājums: kādus uzdevumus atvasināt no „izredzētajām kompozīcijām”? Kā no tām atvasināt ritma un koordinācijas vingrinājumus, atlasīt dziedamas tēmas, izvilkt pavadījumam piemērotas harmonijas formulas? Kā mācīt izprast vārdu un mūzikas saisti vokālos sacerējumos, kā uz šo skaņdarbu bāzes vingrināt iekšējo dzirdi un atmiņu. Kā veidot radošus uzdevumus, improvizējot noklausītajai līdzīgu mūziku, variējot doto tekstu, attīstot tajā ievērotās intonatīvās un ritmiskās idejas?

Labi paraugi spārno jauniem darbiem. Pirmie mēģinājumi veidot šādus „jaunas paaudzes” materiālus jau mūsmājās ir bijuši. Piemēram, diktāti ar „tukšajām taktīm”, „izdzisušām notīm”, „pazudušiem motīviem” ir ietverti trijās šo rindu autores sastādītajās „Pūces skolas” burtnīcās (Grauzdiņa, 2001, 2002, 2003). Uzdevumi, kas veicami, klausoties audiokasetē (vēlāk arī CD) ieskaņotus, stilistiski ļoti dažādus mūzikas fragmentus ir atrodami vispārīzglītojošo skolu skolotājiem adresētā materiālā izdevumā „Klausīties = ieklausīties + pārdzīvot + saprast” (Grauzdiņa, Zeidemane, 2002). Ar konkrētiem skaņu ierakstiem sabalsoti

uzdevumi bagātīgi atrodami arī vispārizglītojošās skolas Mūzikas mācību grāmatās 5. – 9. klasei. Citvalstu kolēģu pieredzes iepazīšana liecina, ka šis ceļš par labu ir atzīts arī citzemju muzikālās izglītībā. Tādēļ, savu un citu pieredzi kritiski pārdomājušiem, mums jāuzņem kurss uz izdevumu *Audiodiktātu krājums uz latviešu mūzikas bāzes* ar darba lapām audzēkņiem, metodisku izdevumu skolotājam, pilniem atlasīto fragmentu nošu tekstiem un kvalitatīvi ieskaņotu kompaktdisku.

Taču pirms tam vēl rūpīgi jāpārskata šobrīd pastāvošās mūzikas skolu programmas un jāizsver mūzikas skolu kopējie uzdevumi. No tiem, manuprāt, svarīgākais: piedāvāt audzēkņiem vispusīgu muzikālu izglītību. Liekot lietā visos mūzikas skolas mācību priekšmetos kopīgi krātās prasmes, protams, dziļāku un „profesionālāku” salīdzinot ar vispārizglītojošo skolu Mūzikas priekšmeta nodrošināto. Bet tas neizbēgami vedīs uz integrēta Mūzikas mācības kursa jeb latviešu *Formation musicales* pakāpenisku iesakņošanu Latvijas muzikālās izglītības laukā. Integrētu pēc būtības. Pat tad, ja skolu plānos tiks saglabāti šķirtie nosaukumi – Solfedžo un Mūzikas literatūra.

Gadu desmitiem ilgi Vissavienības centralizētajās solfedžo programmās akcents bijis likts uz mūzikas valodas „nedzīvo daļu”. Un ir jāpiekrīt pieredzējušajam Sanktpēterburgas teorētisko priekšmetu pedagogam Valentīnam Seredam, kurš raksta: „Audzēkņi solfedžo stundās apgūst nevis melodiju, harmoniju, skaņkārtu un faktūru, bet skaņas, intervālus, akordus un gammas, kas atrauti no dzīvā, arvien mainīgā konteksta, kādā tie mīt skaņdarbā. Bet viss tas, kas spēj apgārot skaņkārtas „nedzīvās” pakāpes, intervālus un akordus, piešķirt tiem konkrētu un daudzveidīgu jēgu, praktiski nav atspoguļots programmās un maz apgūts metodiski” (Середа, 2006: 120).

Mūzikas mācības kursam ir jāļauj audzēkņim iepazīt **skaņdarbus**. Skaņdarba iepazīšana nozīmē analīzi pēc dzirdes, dažādu teksta vienību identifikācijas iemaņu iestrādi, stila gramatikas un semantikas vienību iepazīšanu, to noglabāšanu aktīvajā atmiņā. Visām teksta „tehniskajām detaļām” – intonātvienībām modeļiem, harmoniju secībām, faktūrformulām, sintakses struktūrām ir sava jēga, izteiksmes iespējas. „Bet ja analizē pēc dzirdes teksta vienības tiek trenētas tikai ārpus to nozīmes, tad šādu dzirdi grūti nosaukt par muzikālu” (Тараева, 2006: 80).

Secinājumi

1. Lai apgūtās mūzikas teorijas zināšanas varētu likt lietā dabiskā mūzikas klausīšanās procesā, jau mācību laikā audzēkņim ir nepieciešama regulāra saikne ar mūziku tās „dzīvā veidā” – tembrālā, žanriskā un stilistiskā daudzpusībā.

2. Mūsdienu tehnoloģijas skolotājiem piedāvā relatīvi vieglu skaņu ierakstu un nošu tekstu pieejamību Internetā un CD formātā, tāpat arī izvēlēto skaņu ierakstu fragmentu montāžas iespējas, nošu teksta kopiju izgatavošanu, izdales materiālu pavairošanu. Tas ļauj intensīvi ieviest praksē tādas pasaulē jau aprobētas dzirdes treniņa formas kā „daļējie diktāti”, partitūras „ar izdzisušām taktīm”, instrumentu tembru saklausīšanas, „kļūdu meklēšanas” un citus līdzīgus uzdevumus.

3. Lai šīs darba formas no teorētiski atzītām kļūtu par ikdienas praksē lietotām, nepieciešama ar tām saistīto ideju plašāka aprobācija Latvijā. Tam nepieciešams izveidot tādu kā pilotprogrammu: kaut nelielu eksperimentālu mācību līdzekli (CD + materiāls skolotājiem + darba lapas skolēniem).

4. Ar rakstā analizētajiem franču krājumiem strādājot, šo rindu autore iegūtā pieredze ir viennozīmīga: skolotājs, kurš pats šo ceļu ir izmēģinājis, nekad vairs nevēlēšies solfedžo mācībā sevi ierobežot tikai ar instruktīvajiem vai „šķietami mākslinieciskajiem” diktātiem klavieru tembrā. Tāds pedagogs nešaubīdamies būs gatavs parakstīties arī zem sekojošā citāta: „Stundās ir jāvalda skaņdarbu tekstam visā tā oriģinālskanējuma izteiksmībā. Emocionāli un saturiski šausmīgi nabadzīgas ir tās stundas, kurās neskan nekas, izņemot klavieres un

audzēkņu balsis [...]. Laikmetā, kad nav nekādu problēmu cilvēkam (ar „pleijeri” kaklā un elektronisko piezīmju grāmatiņu kabatā!) piedāvāt jebkādu skanošu informāciju, reālajai mūzikai ir jāskan jebkurā nodarbības daļā, lai arī tā būtu pati „teorētiskākā teorija” vai pats pragmatiskākais kādas iemaņas treniņš” (Тараева, 2006: 79).

Literatūra un avoti

1. Brizna, J., Dāvis, J., Kārklīšs, L. (1959). *Vienbalsīgs diktāts*. Rīga: LVI.
2. Chépélov, P., Menut, B. (2007). *La dictée en musique*, 1. Niveau début de 1-er cycle. Textes du répertoire. Paris: Henry Lemoine.
3. Chépélov, P., Menut, B. (2006). *La dictée en musique*, 2. Niveau milieu de 1-er cycle. Textes du répertoire. Paris: Henry Lemoine.
4. Chépélov, P., Menut, B. (2004). *La dictée en musique*, 3. Niveau fin de 1-er cycle. Textes du répertoire. Paris: Henry Lemoine.
5. Chépélov, P., Menut, B. (2008). *La dictée en musique*, 5. Niveau milieu de 2-e cycle. Textes du répertoire. Paris: Henry Lemoine.
6. Chépélov, P., Menut, B. (2002). *La dictée en musique*, 6. Niveau fin de 2-e cycle. Textes du répertoire. Paris: Henry Lemoine.
7. Chépélov, P., Menut, B. (2009). *La dictée en musique*, 7. Niveaux 3-e cycle et spécialisé textes du répertoire. Paris: Henry Lemoine.
8. Grauzdiņa, I. (2001). *Pūces skola*. Darba burtnīca Mūzikas mācībā mūzikas skolas 1. klasei. Rīga: Musica Baltica.
9. Grauzdiņa, I. (2002). *Pūces skola*. Darba burtnīca Mūzikas mācībā mūzikas skolas 2. klasei. Rīga: Musica Baltica.
10. Grauzdiņa, I. (2003). *Pūces skola*. Darba burtnīca Mūzikas mācībā mūzikas skolas 3. klasei. Rīga: Musica Baltica.
11. Grauzdiņa, I., Zeidmane, I. (2002). *Klausīties = ieklausīties + pārdzīvot + saprast*. Mācību materiāls vispārīgglītojošo skolu mūzikas skolotājiem. Pielikums skaņu kasetei. Rīga: IZM Izglītības satura un eksaminācijas centrs.
12. Spitzer, M. (2005). *Musik im Kopf*. Stuttgart: Schattauer. S. 49 – 81.
13. Griffiths, D.T. (2007). The neural processing of complex sounds. In: Peretz, I., Zattore, R. *The cognitive neuroscience of music*. NY: Oxford University Press.
14. Tervaniemi, M., Winkler, I., Näätänen, R. (1997). Preattentive categorization of sounds by timbre as revealed by event-related potentials. *Cognitive Neuroscience and Neuropsychology*, 8, 2571 - 2574.
15. Vitouch, O. Absolutes Gehör. In: Stoffer, Th. H., Oerter, R. (2005). *Allgemeine Musikpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
16. Герцман, Е. Курс „Formation musicale” во французской системе музыкального воспитания и образования. В: *Как преподавать сольфеджио в XXI веке*. Сост. О. Берак, М. Карасева (стр. 173 – 191). Москва: Классика XXI.
17. Дерунец, Е. Из опыта работы со студентами-духовиками. В: *Как преподавать сольфеджио в XXI веке*. Сост. О. Берак, М. Карасева (стр. 41–50). Москва: Классика XXI.
18. Карасева, М. (1996). Современное сольфеджио. Учебник для средних и высших учебных музыкальных заведений: в 3 ч. Москва: МГК.
19. Карасева, М. (1992). Каким быть современному сольфеджио? В: *Laudamus* (стр. 273 – 280). Москва: МГК.
20. Карасева М. (1999). *Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха*. Москва: Московская государственная консерватория им. П. Чайковского.
21. Масленкова, Л. (2006). Что такое сольфеджио. В: *Как преподавать сольфеджио в XXI веке*. Сост. О. Берак, М. Карасева (стр. 11 – 20). Москва: Классика XXI.
22. Островский, А. (1954). *Очерки по методике теории и сольфеджио*. Ленинград: Музыка.
23. Серда, В. Формирование основ музыкального мышления. Освоение мелодики, гармонии и фактуры на занятиях в ДМШ. В: *Как преподавать сольфеджио в XXI веке*. Сост. О. Берак, М. Карасева (стр. 118 – 134). Москва: Классика XXI.
24. Тараева, Г. Компьютер в тестировании и тренировке музыкального слуха. В: *Как преподавать сольфеджио в XXI веке*. Сост. О. Берак, М. Карасева (стр. 74 – 96). Москва: Классика XXI.