

IX

1922

В. А. ВАХРОМЕЕВ

ВОПРОСЫ
МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ
СОЛЬФЕДЖИО

В ДЕТСКОЙ
МУЗЫКАЛЬНОЙ
ШКОЛЕ



8531
B22

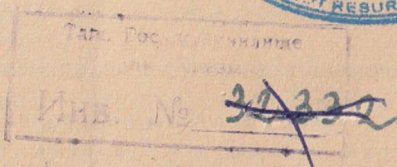
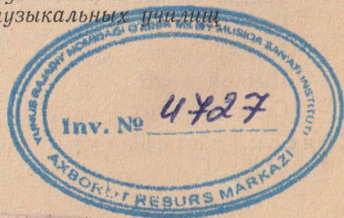
IX

В. А. ВАХРОМЕЕВ

ВОПРОСЫ
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
СОЛЬФЕДЖИО
В ДЕТСКОЙ
МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ИЗДАНИЕ ВТОРОЕ,
ИСПРАВЛЕННОЕ И ДОПОЛНЕННОЕ

*Допущено Управлением кадров и учебных заведений
Министерства культуры СССР
в качестве методического пособия
для педагогов детских, средних специальных
и вечерних музыкальных школ
и студентов музыкальных училищ*



ИЗДАТЕЛЬСТВО МУЗЫКА • МОСКВА 1966

ПРЕДИСЛОВИЕ

Основная цель настоящей работы заключается в намерении автора поделиться своим опытом с преподавателями, ведущими сольфеджио в музыкальных школах, а также оказать помощь начинающим педагогам, как имеющим специальное теоретическое образование, так и не получившим его.

Методика преподавания сольфеджио еще не нашла своего окончательного воплощения в каком-либо завершенном труде. Имеется лишь небольшое число пособий, которые, не претендуя на систематически разработанные курсы, все же содержат достаточное количество ценных выводов и замечаний (вытекающих из опыта работы их авторов). К числу таких трудов следует отнести «Очерки по методике теории музыки и сольфеджио» А. Островского.

В области преподавания сольфеджио большое и, пожалуй, решающее значение имеет непосредственная практика в работе. Как бы хорошо теоретически ни был подготовлен специалист, не обладая практическим опытом, он должен будет определенное время затратить на то, чтобы найти такие приемы, которые содействовали бы быстрому и всестороннему развитию слуховых и интонационных навыков учащихся.

Пытливость в этой области играет большую роль. Преподаватель не может удовлетворяться однажды достигнутым. Он должен постоянно совершенствовать свое мастерство, добиваясь того, чтобы все приемы служили одной цели. А мы зачастую проявляем инертность; ограничиваемся раз выработанным штампом и повторяем его (по трафарету) из года в год. Отсюда не редки случаи, когда драгоценное время затрачивается на упражнения, не приносящие пользы.

До сих пор у нас не организован по-настоящему обмен опытом. Если в крупных центрах и происходят иногда педагогические собеседования, то они носят эпизодический характер и для разработки методики не дают достаточно материала. Мы еще не добились специального методического бюллетеня, а наши печатные органы не уделяют должного внимания вопросам методики музыкальных дисциплин.

Поэтому на данном этапе преподаватели должны рассчитывать на свои силы и продвигать вопросы методики, не дожидаясь того, что им преподнесут все в готовом виде. Здесь требуются коллективные усилия. Ввиду этого нам кажется, что любой опыт может оказать услугу, если он проверен практикой.

В заключение необходимо предупредить читателей, что настоящее пособие не является подробной разработкой методики курса сольфеджио (это не входило в замыслы автора). В нем содержится лишь ряд наблюдений и практических советов в области преподавания сольфеджио, которые могут оказаться полезными для педагогов, ведущих этот предмет,

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Глава первая. Задачи курса сольфеджио и вопросы программы	4
Глава вторая. Организационные вопросы. Методический принцип и его фактическая реализация	5
Глава третья. Ладовое воспитание музыкального слуха	9
Глава четвертая. Навыки точного интонирования	26
Глава пятая. Воспитание ритмического чувства	35
Глава шестая. Сольфеджирование	45
Глава седьмая. Музыкальный диктант	49
Глава восьмая. Изложение понятия родства тональностей, хроматизма и модуляции	56
Глава девятая. О некоторых особенностях занятий с учащимися пятилетней школы	60
Дополнение. Примерные планы уроков. Предварительные замечания к примерным планам уроков по сольфеджио	64
Первый класс	65
Второй класс	67
Третий класс	69
Четвертый класс	72
Пятый класс	74
Шестой класс	78
Седьмой класс	83
Список литературы	89

Индекс 9—2

ВАХРОМЕЕВ ВАХРОМЕИ АЛЕКСАНДРОВИЧ

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЛЬФЕДЖИО
В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Редактор Н. Беспалова. Художник Г. Кудрявцев. Технический редактор Л. Мотина. Худож. редактор З. Тишина. Корректор Ю. Фельдман.

Подп. к печ. 31/V 1966 г. А-14871 Форм. бум. 60×90¹/₁₆ Печ. л. 5,5 Уч.-изд. л. 4,61
Тираж 15 000 экз. Изд. № 3541 Т. п. 1966 г. № 1291 Зак. 76 Цена 22 к. Издательство «Музыка», Москва, набережная Мориса Тореза, 30. Московская типография № 6 Главполиграфпрома Комитета по печати при Совете Министров СССР Москва, Ж-88, 1-й Южно-портовый пр., 17.

Глава первая

ЗАДАЧИ КУРСА СОЛЬФЕДЖИО И ВОПРОСЫ ПРОГРАММЫ

В Положении о детских музыкальных школах мы читаем: «Детская музыкальная школа-семилетка ставит своей целью дать детям общее музыкальное образование, а также подготовить наиболее одаренных из них к поступлению в музыкальные училища»¹.

Здесь сразу же надо рассеять недоразумения, которые возникают от кажущейся на первый взгляд двойственности профиля учащихся, оканчивающих музыкальную школу.

Во-первых, познакомившись с учебным планом школы, мы видим, что для всех учащихся семилетней школы имеется один план, детализированный лишь в отношении некоторых специальностей. Причем эти детали не касаются музыкально-теоретических предметов. Для пятилетней школы (духовых, народных и ударных инструментов, контрабаса и арфы) существует самостоятельный план.

Во-вторых, программы тех предметов музыкальной школы, по которым производятся испытания поступающих в музыкальные училища, построены по принципу преемственности, то есть зачетные требования для учащихся, оканчивающих школу, соответствуют требованиям, предъявляемым по этим же предметам к поступающим в училища.

На этой почве тоже возникают недоразумения. Нередко приходится слышать жалобы на то, что при приеме в музыкальные училища поступающим предъявляются требования, превышающие знания, полученные в музыкальной школе. Причина этого, видимо, заключается в том, что требования к степени усвоения материала при поступлении учащихся в музыкальные училища выше, чем требования, предъявляемые к ним при окончании музыкальной школы. Преподаватели школ должны добиваться, чтобы положенный минимум знаний и навыков был усвоен учащимися в совершенстве, именно в этом-то и состоит их задача.

¹ Положение о детских музыкальных школах-семилетках. Министерство культуры СССР. М., 1955, стр. 3.

Из сказанного следует, что по теоретическим предметам, и в частности по сольфеджио, для всех учащихся должна быть единая программа и единый план занятий, если не произойдет со временем какой-либо перестройки учебных планов в старших классах в сторону дифференциации по специальностям.

Теперь можно перейти к рассмотрению основных принципов программы по сольфеджио.

В утвержденной Министерством культуры СССР программе по сольфеджио говорится: «Курс сольфеджио в детских музыкальных школах является дисциплиной, способствующей развитию музыкального слуха, памяти, ритма, музыкальных представлений, художественного вкуса... Полученные по сольфеджио знания и навыки должны помочь учащимся в их занятиях по специальности и музыкальной литературе, расширить общий музыкальный кругозор»¹.

Сказанное лежит в основе программы по сольфеджио и является главной задачей курса.

Все формы работы, объем теоретических знаний и навыки подчинены этой главной задаче.

Прежде чем рассмотреть расположение материала курса по годам обучения и разделам работы, необходимо сказать об общем впечатлении, которое создается при более подробном ознакомлении с новой программой по сольфеджио.

Как и программа 1958 года, она в целом является значительным шагом по пути объединения методических принципов в занятиях с учащимися и отвечает требованиям времени. Но наряду с этим, в новой программе по сольфеджио обнаруживаются некоторые несоответствия и досадные пропуски, о них мы скажем ниже. В нашу задачу не входит подробный разбор программы, но все же, по мере изложения отдельных разделов настоящего пособия мы вынуждены будем время от времени возвращаться к ней.

Глава вторая

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ВОПРОСЫ. МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП И ЕГО ФАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

В классной работе по сольфеджио с группой учащихся организационная сторона учебного процесса имеет очень важное значение. Требовательность преподавателя, хорошая дис-

¹ Программа курса сольфеджио для детских музыкальных школ. М., 1964, стр. 3.

циплина и сознательное отношение учеников к занятиям, наличие и аккуратное содержание учебных пособий, определенное классное оборудование — все эти неотъемлемые условия придают занятиям должный тонус деловитости. Надо стремиться так строить занятия, чтобы учащиеся все время активно участвовали в работе и были внимательными на уроке. В условиях классных занятий по сольфеджио это совершенно необходимо хотя бы потому, что время отведенное для них, крайне ограничено и встречи с учениками происходят раз в неделю.

Если количество учащихся в группе соответствует нормам учебного плана (8—12 человек), то педагог может в течение всего урока держать каждого учащегося в поле своего зрения. Надо приучать детей к тому, чтобы они знали, что преподаватель все время наблюдает за тем, как каждый из них слушает, воспринимает, реагирует и работает в классе.

Формы занятий. При прохождении курса сольфеджио обычно применяются следующие формы занятий:

1. Пение по нотам:
 - а) сольфеджирование (пение с названием звуков);
 - б) пение с текстом.
2. Анализ:
 - а) разбор нотного текста;
 - б) слуховой анализ услышанного (мелодии, отрывка, пьесы в целом).
3. Работа над элементами музыки:
 - а) пение отдельных элементов;
 - б) определение их на слух.
4. Диктант:
 - а) повторение голосом прослушанной мелодии с названием звуков (без записи);
 - б) запись мелодии с предварительным разбором;
 - в) запись мелодии без предварительного разбора, после настройки в соответствующей тональности.
5. Упражнения на фортепиано:
 - а) подборание по слуху выученных мелодий (песен);
 - б) то же, с транспозицией;
 - в) игра гамм, интервалов, аккордов и пр.

Перечисленные формы занятий, установившиеся в педагогической практике, вполне эффективны и отвечают необходимым требованиям. Важно другое — какие методы используются преподавателем при применении той или иной формы упражнений и как они координируются.

Таким образом, мы подошли к сугубо принципиальному вопросу — какие же методические принципы свойственны современной советской педагогике в области сольфеджио?

На этот вопрос трудно ответить кратко. Поэтому здесь мы постараемся сформулировать общие положения, а при

разборе отдельных видов работы — детализировать рекомендуемые методы.

Основной методический принцип в занятиях по сольфеджио. Бесспорно, что все общепринятые формы занятий по сольфеджио должны быть подчинены определенному принципу, положенному в основу развития слуха учащихся. Таким принципом является ладовый метод развития слуха, в зависимости от требований которого и строится практическая работа с учениками.

Ведь в самом деле, метод работы над организацией и развитием слуха определяется средой, в которой происходит развитие, формирование и накопление интуитивных музыкальных навыков и впечатлений у детей.

Ребенок приходит в школу с определенным слуховым «багажом». Музыка, которую слышат и поют с детства наши ученики, основана на определенных закономерных ладовых связях, а поэтому и дальнейшее развитие слуха, и его организацию надо вести в том же направлении. Если в преамбуле к программе по сольфеджио и не сформулирован упомянутый выше принцип, то из последующих методических указаний, которые даются при описании отдельных форм работы, явствует, что именно он лежит в основе рекомендуемых приемов занятий.

Например, в разделе «Сольфеджирование и вокально-интонационные навыки» говорится: «Важным и полезным приемом, помогающим развитию ладового мышления (рядка моя. — В. В.), памяти, умению быстро ориентироваться в исполняемой мелодии, является транспозиция выученных примеров»¹.

Далее в этом же разделе мы читаем: «В работе над развитием ладового чувства... очень полезны упражнения на пение отдельных ступеней лада, после слуховой настройки. При этом необходимо работать сперва над интонацией и определением на слух устойчивых ступеней, а затем — неустойчивых с разрешением в устойчивые»².

Приведенные выдержки из программы, как мы видим, указывают на определенный метод преподавания.

Теперь кратко рассмотрим, как следует выполнять на практике указания, данные в программе, о связи отдельных форм занятий.

В программе говорится: «Гармоническое развитие слуховых интонационных данных и музыкальной памяти учащихся... может быть успешно осуществлено лишь в том случае, если все формы работы, предусмотренные программой... будут на-

¹ Программа курса сольфеджио для детских музыкальных школ, стр. 7.

² Там же, стр. 8.

ходиться между собой в тесной взаимосвязи и основываться на определенных теоретических знаниях»¹.

Нам кажется, что здесь следовало бы сказать не только о сочетании самих форм работы, но и о необходимости изучать отдельные элементы музыки во взаимосвязи с другими средствами музыкальной выразительности. Иными словами в работе над музыкальным материалом, подкрепляющим те или иные теоретические положения, надо идти от целого к частному.

Как было отмечено выше, одним из приемов работы является анализ музыкальных примеров. На материале последних мы имеем возможность показать ту взаимосвязь отдельных элементов, в результате которой и достигается музыкальная выразительность.

Этот прием используется не только в работе с учащимися старшего возраста. Уже с вводных занятий в первом классе нужно в доступной форме говорить о музыке — вначале об ее общих чертах, а позднее (в соответствии с возрастом учеников и накоплением у них знаний) более детально. Здесь имеется в виду разбор музыкального материала: проигранного преподавателем, выученного всем классом, прочитанного с листа или, наконец, просто анализ текста по нотам. Осуществляется ли это практически на уроках и в какой мере?

Исходя из собственных наблюдений, полученных в результате многолетней педагогической практики, приходится констатировать, что не всегда в полной мере применяется этот метод работы.

Необходимо отметить, что если постоянно приучать учащихся обращать внимание на детали, из которых складывается музыкальный образ, то это, прежде всего, будет способствовать развитию навыка быстро ориентироваться в музыкальном материале. Кроме того, используя образцы из музыкальной литературы, мы содействуем усвоению учащимися отдельных интонаций, показывая последние в определенных ладовых взаимоотношениях и отмечая их значение для художественной выразительности данного примера.

В такой форме занятия протекают живее, а учащиеся проявляют большую активность и заинтересованность.

Возникает вопрос, сколько же времени уделять анализу и как его сочетать с другими упражнениями?

Дело в том, что анализом надо заниматься на каждом уроке, разнообразя его в зависимости от задания. Так, на одном уроке анализируется приведенный педагогом пример; на следующем уроке дается диктант на ту же тему, который затем также подвергается разбору; далее берутся примеры по сольфеджио для разучивания или чтения с листа; нако-

нец, задается работа на дом — проанализировать музыкальные примеры в соответствии с изучаемым материалом и др.

Построение урока и сопоставление отдельных форм упражнений на основе изучаемой темы в данный период требует от преподавателя мастерства и является своего рода искусством.

В дальнейшем изложении отдельных разделов настоящего пособия будут показаны образцы анализа музыки так, как это может быть осуществлено в классе.

Глава третья

ЛАДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА

Положив в основу занятий принцип ладового воспитания музыкального слуха учащихся, преподаватель должен последовательно использовать его в практике, стараясь подчинить этой задаче все формы работы, которые он будет применять.

Прежде чем приступить к рассмотрению приемов работы над развитием слуха и объема материала, доступного определенному возрасту детей, необходимо уточнить очень важный момент в занятиях по сольфеджио (в особенности для начальной стадии). По нашему глубокому убеждению, нельзя заниматься развитием ладового слуха без опоры на сознание учащихся. А это, в свою очередь, требует наличия определенных знаний.

Осознание музыкальных впечатлений. В программе сольфеджио для первого класса, в разделе «Основные задачи», мы читаем: «Выработка сознательного слушания музыки. Понимание характера и содержания музыкального произведения»¹. Для семилетних детей — учащихся первого класса, эта формулировка требований звучит слишком обобщенно и в таком виде является непосильной задачей.

Здесь может и должна идти речь лишь о том, чтобы постепенно приучать детей сознательно слушать музыку и определять по слуху отдельные элементы ее согласно программе.

Поэтому, уже с первого класса необходимо строить занятия на основе осознания учащимися услышанного.

Надо иметь в виду, что в специальных классах учащиеся с первых уроков приобретают конкретные знания. В занятиях же по сольфеджио надо использовать эти знания, закрепляя их доступными для учащихся упражнениями.

¹ Программа курса сольфеджио для детских музыкальных школ, стр. 13.

¹ Программа курса сольфеджио для детских музыкальных школ, стр. 4.

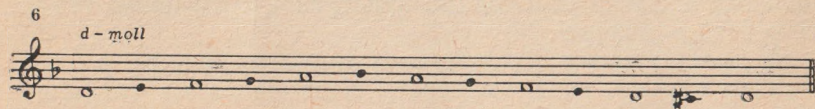
Но слуховое и интонационное освоение минорного лада лучше начинать с гармонического вида. К такому выводу мы приходим в результате следующих наблюдений.

Как было сказано выше, метод работы над развитием слуха определяется средой, в которой происходит формирование слуховых впечатлений учащихся. Интонации гармонического минора ученикам ближе благодаря окружающей их музыке: они преобладают в той музыке, которую учащиеся слышат с детства, сами играют и поют.

Не может быть двух мнений в отношении важности изучения натурального минора, но к практической работе над ним следует вернуться несколько позднее (здесь имеется в виду освоение интонационных особенностей последнего), когда ученики смогут понять и почувствовать его ладовые особенности в сравнении с гармоническим минором. При пении по нотам, разумеется, могут встречаться примеры в неполном натуральном миноре (без VII ступени) в качестве предварительной слуховой подготовки.

Нам кажется, что нет смысла искусственно задерживать прохождение гармонического минора на какой-то период времени. Важным фактором является и то, что гармонический вид минора ближе к натуральному мажору в отношении интонаций, причем принцип изучения неустойчивых элементов лада (неустойчивых звуков) здесь остается таким же, как и в мажоре.

Особо надо сказать о пении звукоряда минорной гармонической гаммы. Ввиду того что интонирование ув. 2 первое время вызывает затруднение у учащихся, целесообразнее предварительно петь звукоряд в следующем виде:



С точки зрения ладовой функции ступеней (сопряжения звуков), такая последовательность понятнее, яснее для слуха и удобнее для интонирования. Ув. 2 как мелодическая интонация применяется сравнительно редко и в упражнении может быть введена позднее. Важнее обратить внимание учащихся на характерную для минора интонацию — переход VI ступени в V ступень.

Мелодические обороты минора встречаются в музыке главным образом эпизодически и чаще всего в сочетании с гармоническим видом минора, поэтому естественно начинать изучение мелодического минора тотчас же после гармонического вида, не слишком отдаляя их друг от друга.

Резюмируя сказанное, мы приходим к выводу, что во вто-

ром классе целесообразнее ограничиться в интонационной работе гармоническим минором и позднее мелодическим видом минора. К освоению же полного звукоряда натурального минора и соответствующих примеров музыки, можно приступить в третьем классе, предварительно уделив некоторое время повторению пройденного в предыдущем году.

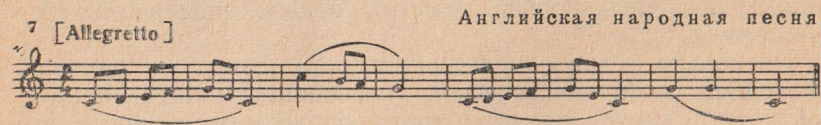
Мы должны здесь оговориться, что сказанное относительно порядка изучения видов минора является нашей личной точкой зрения. Согласно же новой программе, во втором классе рекомендуется проходить натуральный и гармонический минор.

В третьем классе следует укреплять ранее приобретенные навыки посредством упражнений, видоизменяя и усложняя старые, а также используя новые.

Например, если во втором классе вводятся начальные элементы транспозиции, ограничивающиеся числом выученных тональностей и простейшими интонациями, то в третьем классе этот вид упражнения возможно значительно расширить, добиваясь свободного обращения учащихся с мелодическим материалом, в который включены более разнообразные интонации и ритмы.

Устная транспозиция и диктант. Необходимо признать, что для ладового развития слуха очень полезной является устная транспозиция по памяти, то есть пение мелодий, выученных наизусть, а следовательно, разобранных с точки зрения всех составляющих их элементов. В этом случае процесс транспозиции заключается в следующем: учащийся настраивается на новую тональность; сольфеджирует в ней заданный пример с дирижированием, представляя себе последовательность ступеней и ритмический рисунок мелодии. Для начала надо подбирать образцы с ясными мелодическими контурами и легкими интонациями.

Например:



Английская народная песня



Словацкая народная песня

Значительную пользу в развитии ладового чувства у учащихся может принести «устный» диктант, то есть повторение голосом с названием звуков прослушанных интонаций,

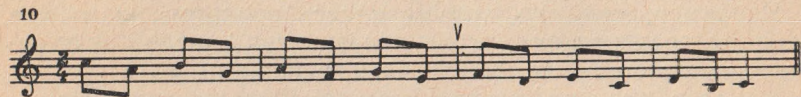
мелодических фигур и построений. Выполнение такого упражнения может предваряться настройкой в тональности или ограничиваться лишь названием тональности или даже звука, с которого начинается пример,

Интонационные упражнения. Полезным упражнением является пение терции от различных ступеней мажора и минора. Для начала рекомендуется петь все терции подряд.

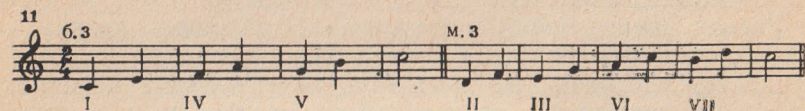
Например, терции подряд вверх:



То же — вниз:



Затем возможно пение отдельно больших и малых терций:



Следующий этап этого упражнения заключается в пении разбивку любой терции в заданной тональности, но уже с разрешением неустойчивых терций (подробнее об этом смотрите в примерном уроке для третьего класса).

Тритон. Упражнением, содействующим укреплению ладового чувства, служит интонирование тритонов с разрешением.

Если предшествовавшие занятия по сольфеджио были систематическими, то данное упражнение оказывается подготовленным всей предыдущей работой и легко воспринимается учащимися.

Несколько слов о целесообразности этого упражнения. Благодаря своей акустической (диссонанс) и ладовой неустойчивости, тритон является противоположным тонику, ярко контрастирующим элементом. Разрешаясь в тонику, тритон обнаруживает ладовые функции сопряженных ступеней.

Поэтому знание тритона важно не только как собственно интервала, а как интонации, содействующей освоению лада. Отсюда следует, что изучение тритона необходимо начинать значительно ранее срока, указанного в программе.

Пение упражнений, построенных на интонации тритона и его разрешений, укрепляет и обостряет слуховое восприятие учащимися внутрिलाдовых связей.

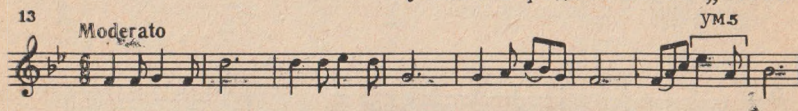
Эти упражнения могут заключаться в пении отдельных интервалов — ув. 4 и ум. 5 — с разрешением их в заданной тональности мелодически, гармонически (двухголосно), а также в виде одноголосных построений-схем:



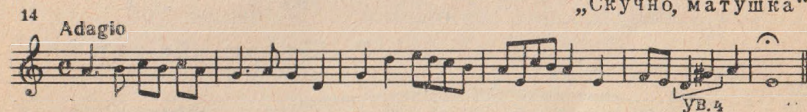
Попутно необходимо приводить образцы музыки с наличием тритона в мелодическом и гармоническом звучании для определения по слуху, разбора по нотам и интонирования.

Например:

Русская народная песня „Степь“



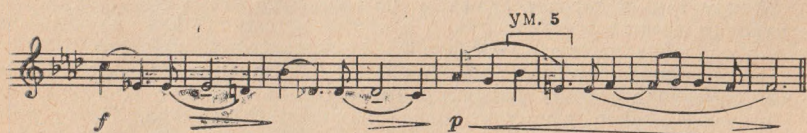
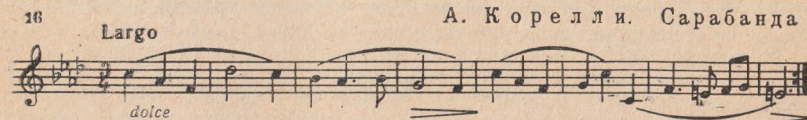
Русская народная песня „Скучно, матушка“




М. Глинка. „Попутная песня“




А. Корелли. Сарабанда



17 Moderato Л. Боккери ни. Менуэт



18 Allegro М. Анде в. „Вьюга“



19 Moderato А. Аренский. „Цветики-цветочки“



20 Andante С. Танее в. „Сосна“



21 Медленно Р. Шуман. „На рассвете“



Ввиду того, что изложенная выше точка зрения по поводу срока изучения тритона не совпадает с указаниями программы, необходимо вновь вернуться к ней.

Рядовому читателю (если он внимательно ознакомился с программой), трудно будет решить вопрос очередности изучения тритона и доминантсептаккорда, исходя из того, как это в ней указано.

В методической записке говорится: «Начиная с IV класса, когда учащиеся уже знакомы с основными аккордами (тоническими трезвучиями и их обращениями и доминантсептаккордом в основном виде), можно предложить им подбирать мелодии с несложным мелодическим басом и затем с аккордами» (стр. 12).

Между тем, в перечне знаний и навыков для четвертого класса мы не находим доминантсептаккорда, а в списке примеров для анализа на слух, вновь обнаруживаем указание на доминантсептаккорд (стр. 27).

Читая далее программу, мы видим, что доминантсептаккорд оказывается помещен в разделе знаний и навыков пятого класса.

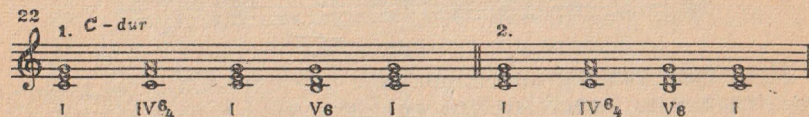
Тритоны обычно изучаются ранее доминантсептаккорда, значит они должны быть пройдены в четвертом классе. Составители же программы,

передвигая тритоны из класса в класс, не пересмотрели тщательно текста и репертуарного списка. Это явствует из того, что в программе пятого класса (где тритоны по их замыслу изучать не положено) оказался образец последовательности интервалов для определения на слух с участием уменьшенной квинты (стр. 27), а в списке примеров для сольфеджирования и анализа — романс М. Глинки «Сомнение», в мелодии которого встречаются ум. 5 и ум. 7 (!) — стр. 30.

Мы приводим данные выдержки из программы для того, чтобы показать, какое важное значение имеет обособленная последовательность освоения элементов лада в общем процессе развития слуха. Она должна быть отражена и в программе.

Аккорды. Если в четвертом классе были пройдены главные трезвучия в основном виде, то в пятом классе целесообразно дать их с обращениями. После того как теоретическое построение обращений главных трезвучий будет изучено, полезно для слуха и укрепления знания тональностей играть и петь последовательности, состоящие из аккордов главных трезвучий, по принципу гармонического соединения:

22 1. C-dur 2.



То же — начиная от I₆ и I₆⁴.

В пятом классе надо пройти основной вид V₇ в мажоре и миноре с разрешением, а также построение его от данного звука с определением тональности и последующим разрешением.

Интервалы в тональности. В программе по сольфеджию для пятого класса указаны диатонические интервалы (до чистой квинты включительно) от ступеней мажорных гамм.

Интонирование интервалов в тональности будет оправдано с точки зрения принятого нами метода при том условии, если они в пении будут всякий раз подводиться к соответствующей опоре, а не «повисать в воздухе».

В данном случае интервал рассматривается как соотношение двух ступеней определенной тональности. Значит, учащийся, получив заданный тон, может спеть любой интервал (из числа диатонических), опираясь на приобретенные им ранее навыки.

Порядок упражнения заключается в следующем: после настройки устанавливается по слуху звучание ступеней, образующих искомый интервал, за этим следует пение его и разрешение соответственно ладовому тяготению (в том случае, если он является неустойчивым).

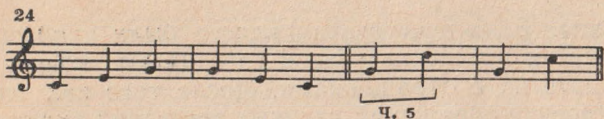
Подтвердим сказанное примерами. Требуется спеть чистую кварту от III ступени До мажора. Учащийся поет тоническое трезвучие, затем интонирует чистую кварту ми — ля,



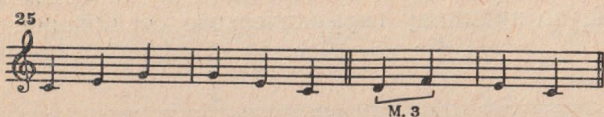
как III и VI ступени лада, и разрешает ее согласно тяготению:



или чистую квинту от V ступени:



или малую терцию от II ступени:



Придавая навыку интонирования интервалов в тональности указанную систему, мы содействуем задаче ладового развития слуха. В процессе пения мелодии происходит непрерывное интонирование различных интервалов, объединенных ладом. Обращая внимание учащихся на разнообразную степень выразительности интервалов, построенных от различных ступеней (помимо их акустических свойств), мы помогаем им приобрести необходимые навыки чтения с листа.

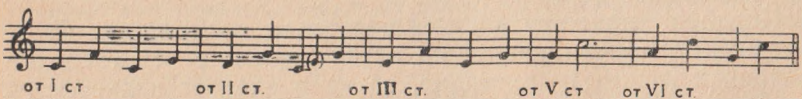
Учащиеся почувствуют различие выразительности одинаковых интервалов, если при пении их в тональности они будут ставить интервалы всякий раз в зависимость от тоники¹.

Приведем пример интонирования интервала чистой квинты от всех шести ступеней До мажора.

настройка:



выполнение:



Полезно обратить внимание учащихся на то, что каждый вид консонирующих интервалов (исключая чистые примы и

¹ Об интонировании интервалов от заданного звука см. в четвертой главе.

октавы) содержит в себе по одному устойчивому интервалу.

Упражнение в пении интервалов в тональности целесообразно выполнять и двухголосно. Интонирование диатонических интервалов в миноре следует проводить по такому же принципу.

Характерные интервалы гармонического минора. Для того чтобы учащиеся имели более полное представление об интонационных особенностях гармонического минора, в шестом классе рекомендуется пройти характерные интервалы гармонического минора.

Известно, что по вопросу изучения характерных интервалов у преподавателей существуют различные точки зрения. Особенно ясно это выявилось еще в период составления старой программы по сольфеджио. Вопрос заключается в том, с каких позиций подходить к изучению характерных интервалов. Если бы речь шла о формальном знании характерных интервалов как таковых, то, возможно, их отсутствие в программе в какой-то мере было бы оправданным. С этой точки зрения, видимо, и подходят противники изучения характерных интервалов гармонического минора.

Но, как нам кажется, этот вопрос надо рассматривать в более широком плане. Он заключается в том, что характерные интервалы — это прежде всего интонационная особенность гармонического минора (и мажора тоже), его не только гармонический, но и мелодический элемент.

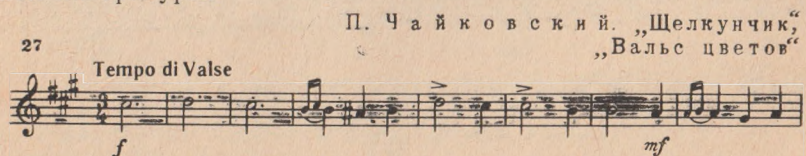
Выше мы уже отметили, что развитием слуха необходимо заниматься на основе лада. А как же можно представить себе лад (и его особенности), отбросив ряд характеризующих его черт?

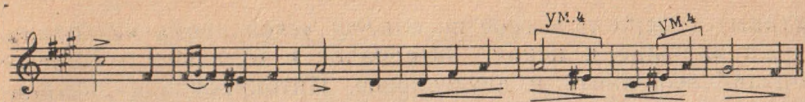
Если составители новой программы все же решились ввести изучение характерных интервалов гармонического минора, то следовало бы дать эту тему полностью (а не только два интервала), причем включить ее в шестой класс, но не в седьмой.

Изучение гармонического минора начинается во втором классе, четырех лет достаточно для того, чтобы усвоить наиболее простые элементы, связанные с ним. В шестом же классе надо дать учащимся полное представление об интонационных особенностях гармонического минора.

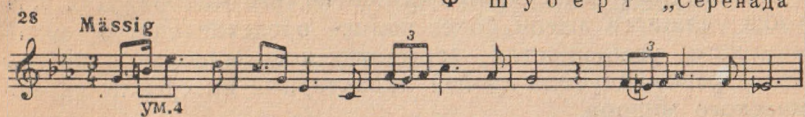
Кроме того, следует иметь в виду, что в седьмом классе много других ответственных тем, которые надлежит пройти с учащимися.

Приведем несколько убедительных образцов из музыкальной литературы:

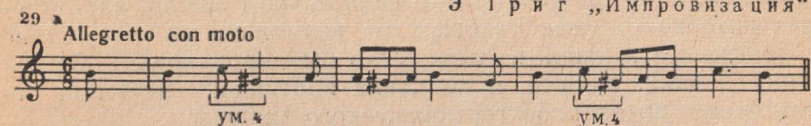




Ф Ш у б е р т „Серенада“



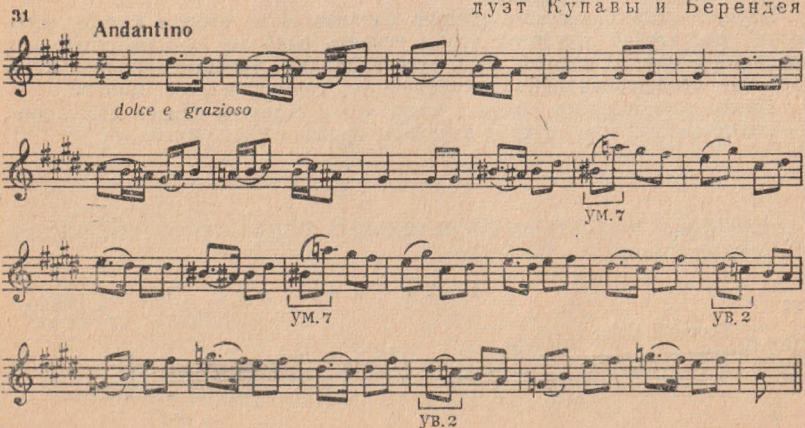
Э Г р и г „Импровизация“



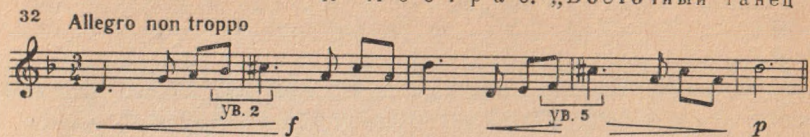
Н. Р и м с к и й - К о р с а к о в. „Снегурочка“;
арияетта Снегурочки



Н. Р и м с к и й - К о р с а к о в. „Снегурочка“;
дуэт Кулавы и Берендея



К М о с т р а с. „Восточный танец“



Прежде чем перейти к описанию метода освоения характерных интервалов, надо сказать, что не следует (как это делают некоторые) причислять к характерным интервалам тритоны, образовавшиеся от повышения VII ступени в гармоническом миноре.

Характерных интервалов четыре. Их нет в натуральном виде лада, они образуются только в гармоническом виде. Каждый из них энгармонически равен диатоническому интервалу, и этим лишней раз определяется альтерационная природа характерных интервалов.

Тритон же является интервалом диатоническим¹, он присущ натуральному виду лада. Возникающие же ув. 4 и ув. 5 (соответственно от IV и VII ступеней) благодаря повышению VII ступени в миноре функционально тождественны подобным же диатоническим интервалам натурального мажора.

Теперь перейдем к вопросу упражнений в интонировании характерных интервалов. Все упражнения нужно рассматривать как средство, прежде всего содействующее развитию слуха и в данном, частном случае помогающее усвоению интонационных особенностей гармонического минора. Приступая к практическому интонированию характерных интервалов, необходимо сначала объяснить теоретическую сторону вопроса, а затем показать примеры из музыкальных произведений.

Учащийся, занимавшийся в достаточной степени интонированием неустойчивых звуков в гармоническом миноре, не будет испытывать большого затруднения в пении характерных интервалов. Но все же эти упражнения желательно привести в определенную систему. Можно рекомендовать интонирование характерных интервалов с предварительным пропеванием тонического трезвучия перед каждым интервалом, подводя мелодическую линию к искомой слухом ступени.

¹ Имеется в виду тритон, образованный основными ступенями гаммы. Мы знаем, что тритон может возникнуть также и в результате проходящего хроматизма, тогда он будет интервалом хроматическим и правила разрешения его изменятся.

Например:

33

ув. 2 ум. 7
ум. 4 ув. 5

В этом же классе должна быть продолжена работа по интонированию диатонических интервалов в тональности, как ранее пройденных, так и новых: м. 6, б. 6 и м. 7.

Обращения доминантсептаккорда. В шестом классе полагается пройти обращения доминантсептаккорда с разрешением в тональностях мажора и гармонического минора.

Строить только лишь последовательные обращения от основного вида доминантсептаккорда недостаточно. Для построения же их вразбивку требуется навык быстрой ориентировки в тональности.

Чтобы облегчить ученикам самый процесс построения и интонирования этих аккордов, а также определение их на слух, необходим прием, опирающийся на теоретическую основу.

С этой целью учащимся необходимо объяснить интервальное строение обращений доминантсептаккорда и ступени, на которых образуется каждое обращение в тональности. Кроме того, ученик должен представлять себе голосоведение при разрешении этих аккордов.

Для определения на слух доминантсептаккорда и его обращений надо ориентировать учащихся на нижний (басовый) звук аккорда, чтобы они научились слышать, какая это ступень.

На данной стадии развития слуха учеников аккорды изучаются в тесном расположении, поэтому возможно обращать внимание учащихся и на мелодическое положение аккорда, чтобы они могли судить о последнем по тяготению верхнего звука.

Вводные септаккорды. В соответствии с программой, в седьмом классе рекомендуется пройти вводные септаккорды с разрешением их в натуральном мажоре и гармоническом миноре. Они изучаются в основном виде и, обычно, сравнительно легко усваиваются учениками благодаря всей предварительной работе.

Следующий этап развития слуха связан, с одной стороны, с углублением знания мажорного и минорного ладов, и, с другой стороны, с усложнением их внутрिलाдовых связей за счет альтерации и хроматизма.

Гармонический мажор. В новой программе эта тема значится в седьмом классе. Она перенесена сюда из плана шестого класса. Изложение же ее осталось прежним — лишь как знакомство с гаммой гармонического мажора, ни об одном элементе гармонического мажора здесь не упоминается.

Если вся работа преподавателя будет заключаться лишь в том, чтобы познакомить учащихся со строением гаммы гармонического мажора и попеть с ними ее в различных тональностях, то, может быть, и не стоит включать эту тему в программу? Или, уж если говорить о знакомстве, то скорее всего следует показать ученикам музыкальные произведения, в которых мажорный лад применен с пониженной VI ступенью. Кроме того, ведь суть вопроса заключается не столько в самом факте понижения VI ступени, сколько в том, что достигается этим. Необходимо дать учащимся понятие не только полного минора, но и полного мажора. Это очень важно для понимания в дальнейшем родства тональностей, модуляции и правописания хроматизма.

Попутно с пением гамм в тональностях гармонического мажора следует интонировать неустойчивые звуки с разрешением и главные трезвучия (T, S, D). Полезно также обратить внимание учащихся на мягкую интонацию — VI пон. → V ступени, — напоминающую собой минор,

Кроме того, надо пройти уменьшенный вводный септаккорд в гармоническом мажоре.

Ниже приводятся примеры в гармоническом мажоре:

34 М Глинка „О, милая дева“
Tempo di mazurka

ум. 4

35 Н Римский-Корсаков „Золотой петушок“
„Сон царя Додона“
Andantino

ум. 4

С. Рахманинов. Второй концерт
для фортепиано, ч. III

36 Moderato

mf espressivo

Тритоны в гармонических видах минора и мажора. Чтобы ученики имели полное представление об интонационных особенностях гармонических видов минора и мажора, изучение тритонов в них необходимо выделить в самостоятельную тему.

Учащимся легче понять и усвоить тритоны, когда проводится параллель образования их в миноре и мажоре. Целесообразно обратить внимание учеников на то, что как в миноре, так и в мажоре тритоны возникают от неустойчивых звуков, располагаясь через ступень. В таком порядке надо строить и упражнение по их интонированию.

Например:

37 C-dur

VII ум. 5 II ум. 5
IV ув. 4 VI ув. 4

38 c-moll

VII ум. 5 II ум. 5
IV ув. 4 VI ув. 4

Трезвучия на ступенях мажора и минора. Последняя тема, завершающая изучение внутрिलाдовых связей натуральных и гармонических видов мажора и минора, посвящена анализу состава трезвучий (образующихся на ступенях полного мажора и полного минора) и их усвоению.

Знание трезвучий на ступенях мажора и минора дает понятие о функциональных связях главных и побочных ступеней и, как уже было сказано, необходимо для теоретического обоснования родства тональностей и правила правописания хроматических гамм.

Практика показала, что наиболее наглядным и доходчивым для понимания и в дальнейшем для усвоения является расположение трезвучий по видам на ступенях натурального и гармонического мажора и минора.

Например, натуральный До мажор:

C-dur натуральный

39 мажорные трезвучия минорные трезвучия уменьшенное трезвучие

I IV V II III VI VII
главные трезвучия побочные трезвучия

В приведенной схеме дается ясное представление о том, что в данном ладе имеются три вида трезвучий, определенное количество каждого вида с указанием их расположения на ступенях.

То же — в гармоническом До мажоре:

C-dur гармонический

40 мажорные трезвучия минорные трезвучия уменьшенные трезвучия увеличенное трезвучие

I V IV III VII II VI
главные трезвучия побочные трезвучия

Здесь также наглядно представлены четыре вида трезвучий, в каждый из которых входят два трезвучия, кроме увеличенного; в числе главных одно минорное (субдоминанта).

Подобные же схемы нужны и в миноре. Для большей конкретности приводим их:

c-moll натуральный

41 минорные трезвучия мажорные трезвучия уменьшенное трезвучие

I IV V III VI VII II
главные трезвучия побочные трезвучия

c-moll гармонический

42 минорные трезвучия мажорные трезвучия уменьшенные трезвучия увеличенное трезвучие

VI II VII III I IV V
главные трезвучия побочные трезвучия

Для усвоения трезвучий на ступенях мажора и минора рекомендуем следующие упражнения:

1. Играть на фортепиано трезвучия на различных ступенях в том порядке, как указано в схемах. Позднее это можно делать и вразбивку. Увеличенное трезвучие желательно строить с разрешением: в мажоре — в мажорный квартсектаккорд; в миноре — в минорный секстаккорд.

2. Петь трезвучия по группам:

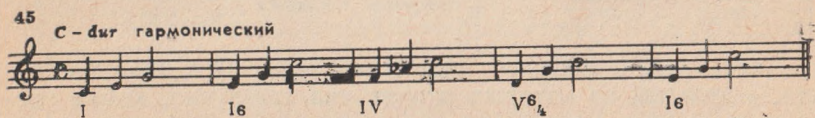
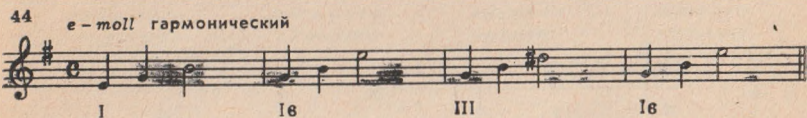
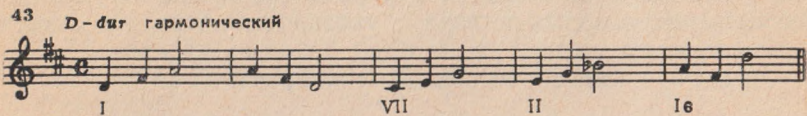
а) отдельно главные;

б) по видам;

в) побочные, после настройки — подряд и вразбивку;

г) увеличенное с разрешением.

В качестве примера приводим возможные, в данном случае, варианты мелодических построений-схем:



Глава четвертая

НАВЫКИ ТОЧНОГО ИНТОНИРОВАНИЯ

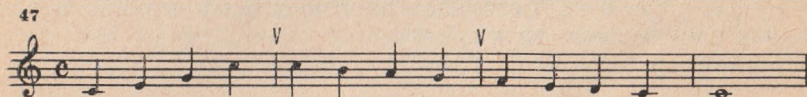
Цель настоящей главы — рассказать о некоторых приемах развития навыков точного интонирования и, по возможности, вскрыть причины, мешающие выработке стойкой интонации у учащихся.

В занятиях по сольфеджио используется ряд общеизвестных упражнений, на которых мы и постараемся показать целесообразные, на наш взгляд, приемы.

Первой и главнейшей задачей, стоящей перед преподавателем, является необходимость приучить учеников безотрывно слушать себя при пении, все время следить за качеством звука с различных точек зрения: точности высоты по отношению к строю, протяженности, штриховки (связности и несвязности), силы звука и пр.

Такое сознательное отношение к звукообразованию — залог будущих успехов. Здесь пока не говорится о художественной стороне исполнения. Об этом речь пойдет ниже.

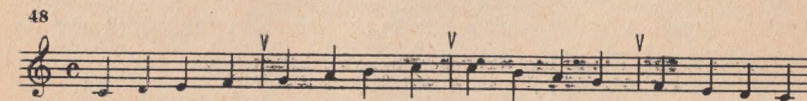
Пение гамм. Пение гамм, которое мы, преподаватели, широко применяем в нашей практике уже с первого класса, представляет собой по существу трудное упражнение, так как охватывает значительную часть диапазона голоса учащегося. Как правило, у детей младшего возраста края диапазона голоса развиты слабо, вследствие этого они не одинаково свободно владеют связками в разных регистрах. Поэтому необходимо, чтобы начальные упражнения вращались преимущественно в пределах кварты — квинты и лишь постепенно доводились до октавы. Известно, что плавное движение легче и устойчивее интонируется в нисходящем направлении. В соответствии с этим, первоначальные мелодические построения надо выбирать предпочтительно с нисходящим поступенным движением. И гамму в пределах октавы следует предварительно петь также в нисходящем направлении:



Большое значение для правильной интонации имеет организованная смена дыхания. Приходится, к сожалению, констатировать, что у нас не всегда дооценивается организация дыхания при пении упражнений. Случалось наблюдать, как иногда учащиеся хаотично, в смысле дыхания, интонируют гаммы. Или поют всю гамму «залпом», вообще не меняя дыхания, или берут его лишь тогда, когда начинают ощущать спазмы.

О какой чистоте интонации в таком случае может идти речь?

Дыхание при пении гамм надо сменять равномерно по тетраордам:



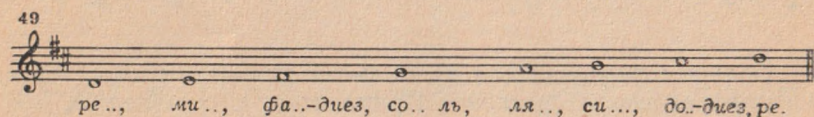
При движении половинными нотами смена дыхания может производиться еще чаще — через два звука.

Нельзя допускать, чтобы ученики пели гаммы механически, «на слух», как выученную мелодию. Они должны следить за расположением секунд в звукоряде, мысленно представляя себе интервал, правильно и полностью называть звуки (имеются в виду знаки альтерации).

Знаки альтерации при пении упражнений. В педагогической практике есть тенденция к тому, чтобы при пении упражнений не называть знаков альтерации, как якобы мешающих звукообразованию. Такой метод нельзя признать целесообразным по той причине, что без знаков пение учащегося еще более превратится в автоматическое повторение заученных мелодических формул. Подобные упражнения не будут содействовать теоретическому усвоению отдельных музыкальных элементов. Что же касается помехи для звукообразования, то здесь приходит на помощь систематизация правильных приемов дикции.

Легкими слогами для пения являются те, в которых, при наличии одной согласной буквы, гласная стоит в конце слога. Уже при сочетании слогов: *соль* — *ля* учащиеся испытывают неудобство при выполнении *legato*, если спешат перейти к произнесению согласной «ль». Такое же затруднение, но в большей степени, возникает и при пении названия звука со знаком альтерации. В этом случае необходимо указать ученикам, что длительность звука должна быть выдержана на первой гласной, остальное произносится в момент перехода к следующему звуку.

Например:



Пение гамм от данного звука. В старших классах очень полезно практиковать пение гамм от данного звука. Здесь учащийся уже не может петь звукоряд по слуху, он обязательно должен думать о последовательности секунд и слушать себя.

Означенное упражнение благотворно влияет на выработку способности точно интонировать тоны и полутоны. Порядок пения этого упражнения может быть различным.

Например, исполняется ряд мажорных гамм, в которых данный звук принимается сначала за I ступень, затем за II ступень, III ступень и т. д.

Подобным же образом поются минорные гаммы или чередуются мажорные и минорные.

Пение интервалов от данного звука. Значительную пользу в работе над развитием и укреплением интонации приносит упражнение в пении интервалов от данного звука вверх и вниз.

Чтобы это упражнение не шло вразрез принятому нами принципу в развитии слуха, то есть не было бы оторвано от ладовой опоры, следует придать ему определенную обоснованную систему, а не пускаться на самотек. Эта система должна опираться на ряд первичных навыков, уже в той или иной мере усвоенных при изучении начальных музыкальных элементов. В этом случае они действуют как рефлекс, выработанный в результате осознания определенных ладовых отношений.

Поясним нашу мысль на примерах.

Если учащийся интонирует интервал в заданной тональности, то ему играет настройка, по которой он слухом находит искомые ступени. А что происходит в сознании ученика (а чаще подсознательно), когда он поет тот же интервал, но от данного звука?

Проследим: требуется построить большую терцию от звука *ре*. Учащемуся дается этот звук. Он интуитивно воспринимает его как тонику и поет большую терцию, опираясь (чаще бессознательно) на тоническое трезвучие *Ре* мажора.

Вот в настоящем случае и требуется, чтобы ученик сознательно пользовался для опоры при интонировании б. 3 вверх мажорным (тоническим) трезвучием.

Таким образом, исходя из сказанного, пение терций от данного звука должно опираться в сознании учащихся на мажорное или минорное трезвучия вверх от I ступени, вниз от V ступени.

Например, дается звук *си*. Требуется спеть м. 3 вниз от этого звука. Учащийся определяет тональность, на которую он должен опереть свое сознание и слух, а затем интонирует терцию вниз: *си—соль-диез*, представляя себе трезвучие *Ми* мажора.

Здесь надо подчеркнуть, что при движении вниз учащимся легче представить себе данный звук V ступенью, нежели III ступенью, так как они уже усвоили ход по трезвучию вниз как последовательность устойчивых звуков от V ступени.

Приведем еще один яркий пример. При пении чистой квинты вверх ученики интуитивно воспринимают начальный звук как доминанту, а верхний звук как тонику. Но при определении тональности они нередко ошибаются, потому что не привыкли при интонировании изолированных интервалов представлять себе лад.

Поэтому необходимо, чтобы учащиеся, выполняя подобные упражнения, сами сознательно настраивались на тональ-

ность. Для этого следует давать разъяснение по каждому интервалу — как он естественнее нами воспринимается и осознается.

Иными словами, при пении консонирующих интервалов от данного звука, учащийся должен представлять их себе как устойчивые интервалы. Таким образом получается, что каждый из указанных интервалов будет строиться или от I, или от V ступени¹.

Приводим таблицу предполагаемого соотношения ступеней при интонировании консонирующих интервалов от данного звука:

а) в чистой кварте при движении вверх — V — I ступени; в чистой кварте при движении вниз — I — V ступени;

б) в чистой квинте при движении вверх — I — V ступени; в чистой квинте при движении вниз — V — I ступени;

в) в малой терции при движении вверх — I — III ступени минора;

в малой терции при движении вниз — V — III ступени мажора (или III — I ступени минора);

г) в большой терции при движении вверх — I — III ступени мажора;

в большой терции при движении вниз — V — III ступени минора (или III — I ступени мажора);

д) в малой сексте при движении вверх — V — (I) — III ступени минора;

в малой сексте при движении вниз — I — (V) — III ступени мажора (в первом случае минорный квартсекстаккорд с пропуском I ступени, во втором случае мажорный секстаккорд с пропуском V ступени);

е) в большой сексте при движении вверх — V — (I) — III ступени мажора; в большой сексте при движении вниз — I — (V) — III ступени минора (в первом случае мажорный квартсекстаккорд с пропуском I ступени, во втором случае минорный секстаккорд с пропуском V ступени).

Малые септимы интонируются на основе доминантсептаккорда, то есть как соотношение V — IV ступеней вверх и IV — V ступеней вниз или же на основе малого вводного септаккорда.

Малые и большие секунды — по звукоряду (как соотношение отдельных ступеней). Например, надо построить от ля вверх м. 2.

Учащийся рассматривает данный звук как VII ступень и ведет ее в I ступень Си-бемоль мажора. Значит, он должен представить себе, что находится на вводном звуке этой тональности.

¹ При построении терций вниз возможно представлять себе исходный звук III ступенью лада.

Тритоны от данного звука следует интонировать также при помощи опоры на предполагаемую тонику.

Изложенный выше метод гарантирует от случайного интонирования. Пользуясь им учащиеся достигают большей точности в пении интервалов, ясно представляя себе их возможное ладовое положение.

Для большей убедительности, мы позволим себе процитировать сказанное по тому же поводу А. Островским в его работе «Методические основы и структура учебника сольфеджио»¹:

«Помимо пения секвенций, необходимо увеличить место, отводимое пению интервалов от данного звука вне заданной тональности. ...Пусть не пугает кажущееся возвращение таким путем к старой методике: вполне возможно такое изучение интервалов, при котором их ладовые свойства... оказываются неотъемлемыми от процесса усвоения интервала. Затактовая кварта, например, воспринимается как ход от доминанты на тонику вверх; нисходящая квинта — как ход от доминанты на тонику; мажорность большой терции так же бесспорна, как минорность малой (имеется в виду восходящее движение. — В. В.).

Поэтому упражнения в пении интервалов вверх и вниз от заданной ноты... дают новый и очень важный аспект усвоения тональности, и притом более активный: здесь надо уметь не только обнаружить ступени в уже заданной ладотональности, но и активно конструировать тональность через интервал».

Желая предвосхитить могущие возникнуть у читателей вопросы в связи с предложенным методом интонирования интервалов от данного звука, необходимо дополнить сказанное следующим. Как, очевидно, понятно читателю, в основу слуховой опоры, в данном случае, положены интервалы, в интонационном отношении наиболее яркие, выразительные и чаще всего встречающиеся в мелодии.

Например, в диатонике имеется шесть чистых кварт, однако устойчивой из них является только чистая кварта построенная от V ступени. Как известно, это самая распространенная интонация. С этой квартой учащийся сталкивается уже в начале своих занятий. Интонационно она ему близка и понятна, так как в ладовых соотношениях ступеней чистая кварта от V ступени наиболее выразительна.

Думается, нет надобности приводить примеры из музыкальных произведений, в которых преобладала бы такая кварта, их множество. В отношении квинт, секст и малой септимы, взятых нами за основу слуховой опоры, можно по-

¹ А. Островский. Методические основы и структура учебника сольфеджио. Л., Музгиз, 1954, стр. 17.

вторить примерно то же, что было сказано о чистой кварте. Но в этом случае мы покажем несколько примеров:

50 *Moderato* Русская народная песня „Степь“

51 *Marciale* И. Дунаевский. „Спой нам, ветер“

52 *Медленно* Русская народная песня „Замучен тяжелой неволей“

53 *В темпе марша, героически* В. Мурадели „Песня борцов за мир“

54 А. Новиков „Пограничная - сторожевая“

55 Г. Эйслер. „Заводы вставайте“

Белорусская народная песня „Летели гуси с броду“

56 *1 6 4*

Белорусская народная песня „Летел ворон“

57 *V 7*

Аккорды от данного звука. Интонирование аккордов от данного звука тоже распространено в нашей педагогической практике. Это упражнение полезно начинать с пятого класса. Необходимо стремиться к тому, чтобы учащиеся не направляли в нем свое внимание исключительно на интервальный состав аккордов, а представляли бы себе их целиком. В этом случае можно рекомендовать ученикам предварительно называть тональности, а затем петь заданные аккорды.

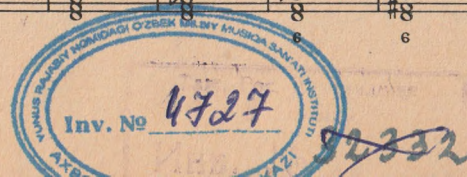
Например, на звуке *ми* требуется построить минорный секстаккорд. Учащийся называет тональность—до-диез минор, и затем интонирует секстаккорд. Или требуется построить терцквартаккорд от этого же звука. Ученик называет тональность—Ре мажор, и затем поет заданный аккорд и т. п.

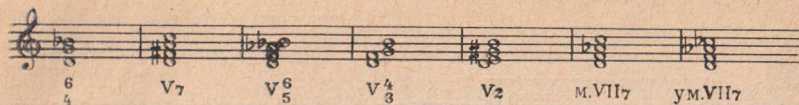
Такой прием помогает интонированию. Для того чтобы назвать тональность, учащийся должен представить себе весь аккорд, а это, в свою очередь, позволяет ему настроиться в тональности, считая заданный звук соответствующей ступенью. В данном случае происходит сознательное интонирование. В противном же случае ученик поет отдельные интервалы и лишь после того, как спеты все звуки, устанавливает тональность.

В седьмом классе надо добиваться от учащихся, чтобы они свободно интонировали от заданного звука все пройденные аккорды. Их насчитывается всего четырнадцать. Для начала удобнее придерживаться определенного порядка в построении аккордов.

Можно рекомендовать пение (и игру на фортепиано) аккордов в такой последовательности:

58





Вариантом этого упражнения может быть такое же последование, но с разрешением всех диссонирующих аккордов.

Настройка по камертону. Значительную помощь в работе над активизацией слуха и развитием устойчивой интонации оказывает упражнение в настройке по камертону.

Этим упражнением следует заниматься главным образом в седьмом классе, но не исключена возможность начинать его и в шестом.

Если не все учащиеся будут иметь камертоны, то это не должно послужить помехой для занятий. Ученики могут задавать себе исходный звук при помощи фортепиано, скрипки или других инструментов.

Настройку надо производить по камертону a^1-440^1 . Наша промышленность выпускает камертоны указанной высоты.

Преподаватель должен разъяснить учащимся, что настройка по камертону представляет собой очень полезное упражнение для развития внутреннего слуха.

Учащиеся так привыкают к пассивной настройке, что часто даже и не знают своих возможностей. Они слышат порой гораздо лучше, чем предполагают сами.

Круг тональностей следует разделить на группы:

а) мажорные тональности, в которых звук *ля* является диатонической ступенью;

б) минорные тональности, в которых звук *ля* является диатонической ступенью или повышенной ступенью гармонического или мелодического вида;

в) мажорные тональности, в которых звук *ля* является хроматической ступенью;

г) минорные тональности, в которых звук *ля* является хроматической ступенью.

Рекомендуемый метод настройки заключается в том, чтобы учащиеся не торопились сразу после заданного тона находить слухом I ступень искомой тональности, а пользовались бы, по возможности, вводными интонациями с последующим закреплением тоники.

¹ *Ля* первой октавы, строй которого равен 440 колебаниям в секунду.

Например:



Мы не склонны устанавливать какие-либо твердые правила и формулы настройки. Данные схемы показывают лишь тот метод, который в этом случае мы считаем более целесообразным. Он заключается в том, чтобы учащийся мог логичным мелодическим ходом укрепить в своем сознании необходимую тональность, надежно удерживая высоту звуков.

Это упражнение не должно сводиться только лишь к собственно настройке, его следует применять при сольфеджировании и пении отдельных элементов в заданной тональности.

Глава пятая

ВОСПИТАНИЕ РИТМИЧЕСКОГО ЧУВСТВА

Определение по слуху сильной доли метра. Основная цель начальных занятий по воспитанию метрического чувства у детей состоит в том, чтобы научить их определять на слух метрическую пульсацию. Далее, на фоне пульсации, — уметь выделять сильную долю метра. Усвоение учащимися указанных элементов связано с процессом слушания музыки; как и вообще вся работа по воспитанию ритмического чувства, оно не мыслится в отрыве от мелодической линии.

Существует много различных практических приемов развития у детей способности ощущать равномерность метрических долей и сильного времени. Мы не будем здесь разбирать все эти методы, но считаем целесообразным предостеречь преподавателей от тех приемов, которые вредно отражаются на техническом аппарате учащегося.

Вызывает категорическое возражение бессистемное махание руками якобы для ощущения метрической доли. Привычка свободного размахивания вредно отражается на освоении правильных приемов дирижирования при переходе к метрическим схемам.

Поэтому в начальный период занятий не следует допускать движений руки без опоры. В данном случае можно рекомендовать равномерные легкие удары по столу всей кистью руки с опорой на пальцы (но не ладонью). Здесь очень важное значение имеют собранность кисти и ее округленность, которые в последующем этапе легко переходят в дирижерский жест. Указанные движения следует применять как при прослушивании музыки, так и при пении (по слуху и по нотам).

Дирижирование в занятиях по сольфеджио. Хотя вопрос дирижирования непосредственно связан с сольфеджированием, как один из его элементов, все же сказать о дирижировании целесообразнее сейчас.

Дирижирование (или тактирование, как говорят некоторые) в том смысле, как мы его понимаем в занятиях по сольфеджио, представляет собой средство, содействующее воспитанию метрического чувства, и организующий фактор в процессе пения.

Поскольку дирижирование — составной элемент учебных занятий, или иначе — навык, он должен быть соответствующим образом развит. Являясь навыком двигательного порядка, дирижирование должно быть поставлено, как любой другой технический прием музыкального исполнительства. Короче говоря, ученикам необходимо ставить руку при дирижировании так же, как мы ставим руки при игре на инструменте. У всех учащихся должен быть выработан единый прием дирижирования, иначе получится полнейший разнобой. И самое главное, не достигается основная цель, не говоря уже о том, что внешне бессистемное дирижирование выглядит сугубо дилетантски.

На практике приемам дирижирования мало уделяется внимания и методически они недостаточно продумываются, а между тем из-за этого возникает целый ряд общих для большинства учеников ошибок, с которыми бывает очень трудно бороться в старших классах.

Например характерной ошибкой для многих учащихся, не только детей, но и взрослых, является недодерживание одной доли в концах мелодий при пении и добавление лишней доли в диктантах. Отчего это происходит?

Дело в том, что учащиеся зачастую не имеют ясного представления о том, где надо «снять» ту или иную длительность. Обычно они считают, что движение руки — это время течения одной доли. А ведь это неверно!

Движение руки (удар) — это момент наступления временной доли, а остановка движения руки — это время течения доли (звучания). Таким образом и получается, что, например, половинную с точкой (в размере $\frac{3}{4}$) ученики снимают после третьего взмаха, когда рука делает остановку наверху, а это — только момент наступления третьей доли (прозвучало всего лишь две четверти). Кончать же половинную с точкой надо на сильное время следующего такта, то есть при движении руки вниз. Учащимся следует разъяснить, что точка опоры, или удар, является гранью между долями, моментом окончания одной и начала другой доли времени.

Этот момент надо точно фиксировать. Следовательно, движение должно быть четким, а не расплывчатым. Как уже было сказано выше, необходимы конкретные остановки движений руки в опорных точках. Пожалуй, старый термин — удар — в данном случае яснее выражает то ощущение, которое возникает в руке. Здесь мы сталкиваемся с необходимостью воспитать у учеников соответствующий жест. Он должен быть четким, сдержанным и точно фиксирующим моменты смены долей времени. Очень важно добиться того, чтобы учащиеся почувствовали в конце каждого взмаха опору, как бы сопротивление. Точка опоры должна ощущаться в запястье. Ладони надо придать округленную форму со слегка загнутыми пальцами (опрокинутая горсть). Кисть руки должна быть несколько опущенной и не зажатой при движениях. Таким образом, форма руки не будет отличаться от той, какую придают ей при постановке на фортепиано.

Организация процесса дирижирования необходима для того, чтобы рука помогала ученику при сольфеджировании ощущать метр, соблюдать темп и выполнять ритмическое разнообразие мелодии, а не мешала, как это часто случается на практике.

Если у некоторых учащихся, главным образом младшего возраста, движение почему-либо не удастся, то целесообразно позаниматься с ними еще некоторое время старым приемом, то есть постукиванием всеми пальцами по столу с сохранением округлой формы руки, чтобы потом перейти на взмах.

Приемы дирижирования в сложных размерах. В основе приемов дирижирования в сложных размерах лежат схемы взмахов: двух-, трех-, четырехдольные. Наиболее распространенный сложный размер $\frac{6}{8}$ дирижруется шестью взмахами: в четырехдольной схеме удваиваются движения вниз и вправо с тем, чтобы последняя восьмая (затакт) каждого простого такта приходилась на самостоятельное движение:

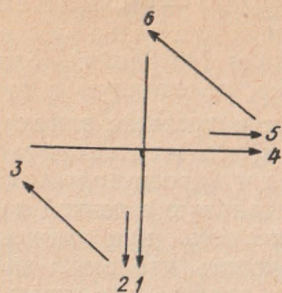


Рис. 1

В быстром темпе $\frac{6}{8}$ возможно дирижировать двухдольной схемой, по три доли на взмах. В этом случае удары приходятся на сильную и относительно сильную доли такта.

Размер $\frac{6}{4}$ дирижруется так же, как и $\frac{6}{8}$.

Размеры девятидольные и двенадцатидольные дирижируются по схемам, соответствующим количеству простых тактов, а именно: по трехдольной схеме с утроением каждого направления при девяти долях и по четырехдольной схеме с утроением каждого направления при двенадцати долях:

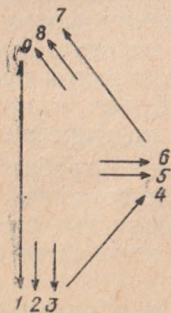


Рис. 2

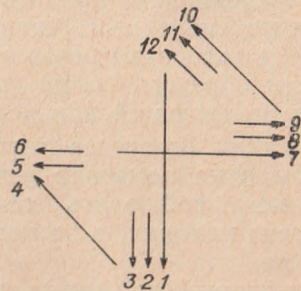


Рис. 3

В этих размерах, так же как и в размере $\frac{6}{8}$, используется прием дирижирования по простым тактам, то есть по три доли на взмах.

Примечание. В девятидольных и двенадцатидольных размерах дирижеры часто применяют смешанный прием. Он заключается в дроблении основного взмаха по долям лишь в тех случаях, когда потребность в этом вызвана ритмическим рисунком (фактурой музыкального изложения).

Приемы дирижирования в смешанных размерах. Дирижирование в смешанных размерах — пятидольном и семидольном — производится на основе четырехдольной схемы. В пятидольном размере ($\frac{5}{4}$ и $\frac{5}{8}$) при последовательности простых тактов — 3 + 2 — удваивается первое направление:

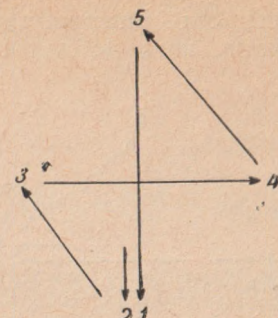


Рис. 4

При последовательности простых тактов — 2 + 3 — удваивается взмах направления, приходящегося на относительно сильную долю, то есть вправо:

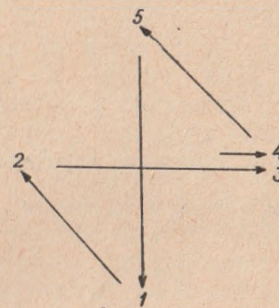


Рис. 5

В семидольном размере ($\frac{7}{4}$ и $\frac{7}{8}$) при последовательности простых тактов — 3 + 2 + 2 — схема дирижирования сохраняется такая же, как и на шесть долей, с добавлением второго взмаха на движение вверх:

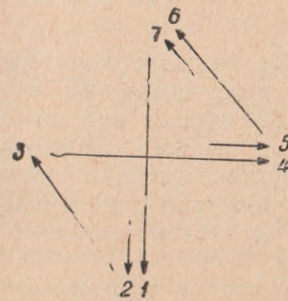


Рис. 6

При последовательности простых тактов $-2+2+3-$ используется та же схема, но с добавлением второго взмаха на движение влево:

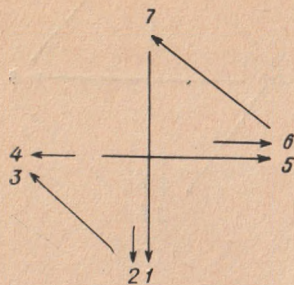


Рис. 7

Необходимо обратить внимание на то, что во всех схемах смешанных размеров по изложенной системе дирижирования выдержан определенный метод. Он заключается в том, что сильная доля такта приходится на движение вниз, а относительно сильная доля такта — на движение вправо. В связи с этим сделаем несколько замечаний.

Если в дирижерской практике допускается складывание сложной схемы из двух простых, например:

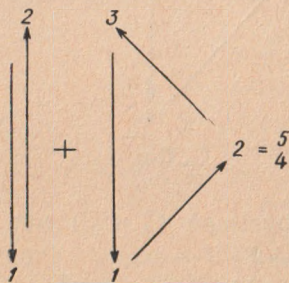


Рис. 8

(в данном случае обе сильные доли приходятся на «раз»), то в учебных целях этого применять не рекомендуется. Теоретически в подобном приеме нет логики. В сознании же учащегося происходит распад сложного такта на два простых. Нарушается художественная выразительность фразировки, так как при движении руки вниз унифицируются ударения сильного и относительно сильного времени, а последнего быть не должно.

Достаточно взглянуть на фразировку приведенной ниже песни, чтобы понять, как она будет искажена, если вести счет

в ней, деля такт на две и три четверти: все относительно сильные доли станут тяжелыми, а они должны быть мягкими по характеру мелодии:

Русская народная песня
„Сохнет, вянет в поле травка“


60 Adagio

Приемы дирижирования в изучаемых размерах должны укрепляться специальными упражнениями. Учащимся предлагается петь или слушать музыку дирижуя.

Понятие соотношений длительностей. Ритмические группы. Выше было сказано, что общим недостатком у большинства учащихся является недосчитывание отдельных долей времени и длительностей, особенно в концах построений. Средством преодоления этого недостатка, кроме правильных приемов дирижирования, может служить навык дослушивания протяженных звуков. Умение слушать себя, свое исполнение, дослушивать и додерживать точно все концы, а также высчитывать паузы в середине построения — подобный навык воспитывается с первых шагов обучения и в специальном классе. Задача курса сольфеджио состоит в том, чтобы параллельно с занятиями по специальности углублять этот навык и приучать учащихся сознательно воспринимать временное соотношение звуков в музыке.

В программе по сольфеджио достаточно последовательно и подробно изложен порядок прохождения ритмических групп (сочетаний) по отдельным видам работы и годам обучения. Поэтому здесь мы не будем детально останавливаться на описании изучения отдельных ритмических групп, а сделаем несколько общих замечаний.

Необходимо довести до сознания учащихся, что основное правило группировки длительностей в простых размерах заключается в объединении отдельных длительностей в группы по долям такта. Объединение же в одну общую группу такта всех длительностей допускается лишь как исключение тогда, когда движение идет одинаковыми длительностями. Это правило в данном случае имеет не формальное теоретическое значение, а является практическим средством для умения быстро охватить взглядом ритмический склад мелодии, внутренне ощутить равновесие долей времени и их самостоятельное строение.

Уместно обратить внимание преподавателей на следующий пример. Мы знаем, что у нас зачастую принято, вопреки правилу, группировать в размере $\frac{3}{4}$ ритм: 

таким образом —  Часто приходится наблю-

дать, как подобная группировка в размере $\frac{3}{4}$, встретившаяся при чтении с листа, вызывает у учащегося неудобство, мешает ощущению метра и сбивает его на размер $\frac{6}{8}$. Это один из примеров того, какое важное значение имеет правильная группировка для ощущения метра.

Надо обратить внимание учеников на то, что в сложных размерах ритмические группы образуются по количеству простых тактов, входящих в их состав. Следовательно, каждая группа начинается с сильного или относительно сильного времени.

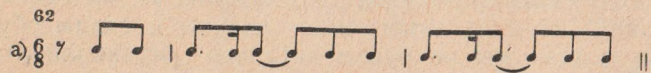
Осознание этого, общего для всех сложных размеров, правила поможет учащимся лучше уяснить и принцип дирижерских схем, основывающийся на нем.

Как известно, исключением в данном случае является внутритактовая синкопа, нарушающая собой равномерность групп. Это допускается с целью зрительного выделения синкопы на фоне обычной группировки.

Поэтому, например, следующий способ группировки при наличии синкопы общепризнан:



Но в размере $\frac{6}{8}$ синкопа записывается посредством лиги:



а не так:



Иначе подобная группировка сбивала бы ученика с ощущения шестидольного метра и воспринималась бы в размере $\frac{3}{4}$.

Необходимо обратить внимание учащихся на правило группировки в смешанных размерах. Принципиально оно такое же, как и в сложных размерах, но благодаря разнород-

ным простым тактам, входящим в их состав, группы в смешанных размерах неодинаковы по количеству долей. В связи с этим чередование сильных и относительно сильных долей неравномерное и может видоизменяться в зависимости от последовательности простых размеров внутри смешанного такта.

Размеры $\frac{2}{2}$ и $\frac{3}{2}$. Особо следует сказать о размерах $\frac{2}{2}$ и $\frac{3}{2}$.

Благодаря тому, что в занятиях с учащимися мало уделяется внимания указанным простым размерам, нередки случаи, когда ученики считают, что размер $\frac{2}{2}$ тождествен размеру $\frac{4}{4}$, а размер $\frac{3}{2}$ — размеру $\frac{6}{4}$.

Сами учащиеся обычно в этом не бывают повинны, так как им не разъясняется в достаточной степени разница между простыми и сложными размерами. В подтверждение этих наблюдений можно сослаться хотя бы на программу по сольфеджио, в которой о размере $\frac{2}{2}$ (*alla breve*) ничего не сказано.

А между тем, в музыкальной литературе мы встречаемся с этими размерами в значительном количестве.

Достаточно сказать, что в опере «Иван Сусанин» М. Глинки размер *alla breve* применен в семи номерах из двадцати шести.

В опере «Борис Годунов» М. Мусоргского размер $\frac{3}{2}$ использован в трех номерах и размер $\frac{2}{2}$ — в трех номерах из двадцати.

В опере «Князь Игорь» А. Бородин размер $\frac{2}{2}$ имеет место в одиннадцати номерах из двадцати девяти.

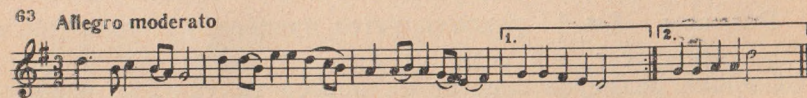
Следует добавить также, что много народных песен записано в этих размерах.

Кроме того, указанные размеры свойственны определенным жанрам музыки: размер $\frac{2}{2}$ — гавоту и буре, а размер $\frac{3}{2}$ — куранте.

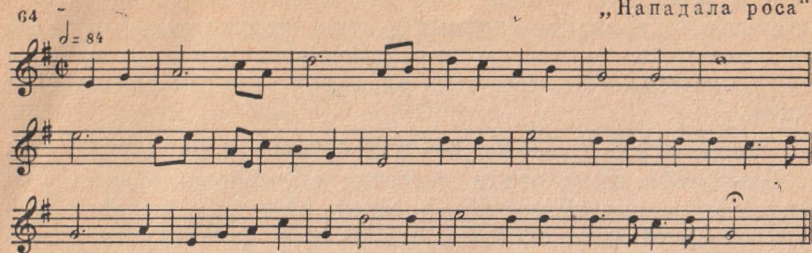
Встречаются подобные размеры и в педагогической литературе.

Приводим несколько образцов музыки в указанных размерах:

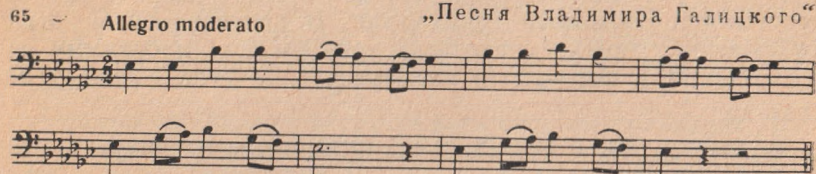
Русская народная песня
„Я вечер млада“



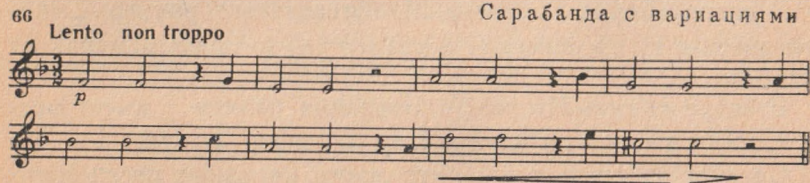
Русская народная песня
„Нападала роса“



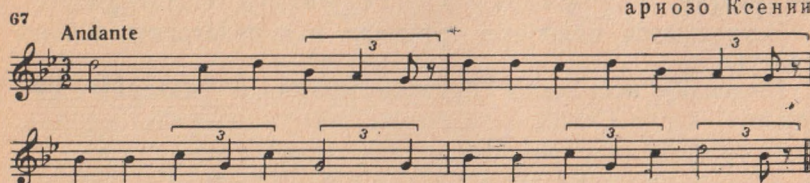
А. Бородин. „Князь Игорь“
„Песня Владимира Галицкого“



Г. Ф. Гендель.
Сарабанда с вариациями



М. Мусоргский. „Борис Годунов“
ариозо Ксении



Размеры $\frac{2}{2}$ и $\frac{3}{2}$ рекомендуется проходить с учащимися в шестом классе, а в седьмом, при изложении общей классификации размеров следует их повторить, так как особенности группировки и фактуры в них не сразу даются учащимся при чтении с листа и зачастую вызывают затруднения.

СОЛЬФЕДЖИРОВАНИЕ

Сольфеджирование, или пение по нотам с названием звуков, является процессом, объединяющим ряд практических навыков. Этот комплекс навыков складывается из следующих элементов:

- 1) умение определить лад и тональность мелодии;
- 2) умение определить размер произведения, особенности ритмического и мелодического строения (фактуру);
- 3) умение настроиться в данной тональности;
- 4) умение точно интонировать, соблюдая строй и равномерность дыхания при правильной (логичной) фразировке;
- 5) умение держать темп, точно выполнять ритм, опираясь на сознательное, четкое дирижирование.

Перечисленные практические навыки должны быть в равной степени методически обоснованы, осознаны учащимся и натренированы, или иначе (применяя профессиональный термин) — поставлены.

Цель сольфеджирования не может ограничиваться только одной технической стороной, эти занятия должны иметь более широкое воспитательное значение.

Привлекаемые художественные образцы из произведений, в качестве материала для сольфеджирования и пения с текстом, содействуют общему развитию учащихся, а также приобретению ими хорошего музыкального вкуса.

Наконец, благодаря этим занятиям, у учеников должна повыситься способность осознавать и внутренне слышать зрительно прочитанный материал (без пения).

Собственно, в этом и заключается высшая цель занятий по сольфеджио — развитие внутреннего слуха учащихся.

В связи с этим сделаем несколько общих замечаний.

При пении в классе поодиночке, будь то выученный материал или чтение с листа, очень важно, чтобы учащиеся не занимались посторонними делами, а следили по нотам, слушая исполнение товарища.

Если ученик внимательно следит по нотам во время пения, то это равносильно активному участию, так как в данный момент работает внутренний слух и самое главное — связки, интуитивно сокращаясь, перестраиваются и вибрируют (то есть происходит тот же процесс, что и у поющего вслух¹).

¹ «Французский физиолог Рауль Юссон установил, что даже когда человек не поет, а только слушает музыку или мысленно представляет себе мелодию, — его голосовые связки все равно колеблются, причем с той же частотой, как при настоящем пении. Эти колебания поддаются регистрации электронными приборами» (Г. Анфилов. Журнал «Знание — сила», № 7, 1958).

Иногда полезно применять в классе специальные упражнения для развития внутреннего слуха. Они общеизвестны. Это — пение мелодий по фразам или большим построениям поочередно отдельными учащимися, с соблюдением ровности движения и точности интонирования. Подобное упражнение, в самой элементарной форме, может иметь место уже тогда, когда ученики только начинают петь по нотам.

Кроме того, проводится пение мелодий, как всем классом, так и индивидуально, с пропуском отдельных фраз, которые «исполняются» мысленно, после чего вновь продолжается пение вслух.

Теперь разберем отдельные элементы сольфеджирования.

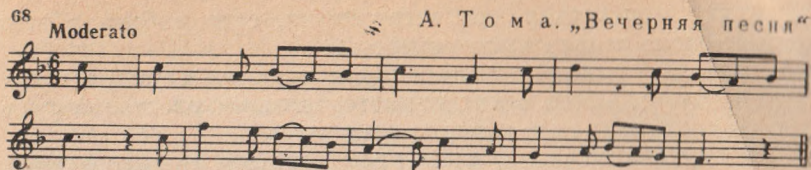
Определение лада и тональности. Существующий метод определения тональности, широко применяемый в обиходе музыкальных занятий — по ключевому обозначению и заключительному звуку или аккорду, — носит несколько формальный характер и не во всех случаях может быть пригоден. Целесообразнее обращать внимание учащихся, после определения ключевого обозначения, на начало мелодии (при одноголосии), для того чтобы установить тонику и другие контуры лада и тональности.

Необходимо добиваться, чтобы ученики умели видеть в мелодии не отдельные звуки, а их взаимосвязь: соотношение ступеней, интервалы, движение по аккордовым звукам и пр.

Определение размера и ритмического строения мелодии. Кажется бы, что может быть проще для ученика, чем определение размера? Посмотри на обозначение, поставленное возле ключа, и все станет ясным. Но вопрос заключается не только в этом. Учащиеся должны глубже сосредоточивать свое внимание на данном размере: чувствовать метр, его пульсацию (чередование долей), сильное время; уметь бегло охватывать ритмическое соотношение длительностей (особенности группировки) и рисунок мелодического развития.

Настройка в тональности. О настройке в заданной тональности было сказано в четвертой главе. Здесь следует лишь добавить, что в понятие настройки при сольфеджировании входит не только задание тона учащемуся, но и осознание им данной высоты, как определенной ладотональности, умение спеть вводную интонацию для укрепления ощущения данного строя.

Необходимо обращать внимание учащихся на отдельные повторяющиеся опорные ступени в мелодии (так называемые «сквозные звуки»), которые, при условии осознания и запоминания их высоты, помогают удерживать строй на протяжении определенного построения. Например, очевидно, что в приведенной мелодии главенствующее значение для удержания строя имеет V ступень — звук *до* (тоническая квинта):



Точность интонирования. Соблюдение строя. Равномерность смены дыхания и правильная фразировка. Навык точного интонирования тесно увязывается с вышеперечисленными приемами. Однако надо сказать особо об умении пользоваться при чтении с листа ощущением функциональной связи отдельных ступеней и навыком исполнения интервалов как таковых. Важно, чтобы учащиеся осознали следующее — воспитание способности быстро ориентироваться в мелодии развивается параллельно с навыком пения по нотам. Ученики должны научиться применять при сольфеджировании комбинированный прием, который заключается в том, чтобы определять соотношение звуков в мелодии, с одной стороны, — на основе функциональной связи ступеней, и, с другой стороны, — на основе акустического свойства интервалов. В качестве образца можно рассмотреть «Вечернюю песню» А. Тома (см. пример 68).

Третий звук этой мелодии — *ля* — воспринимается как терция тонического трезвучия, здесь имеет значение и характерная интонация м. 3. Четвертый звук — *си-бемоль* — учащийся должен услышать как неустойчивый звук IV ступени, тяготеющий в III ступень. Далее мы видим постепенное движение по звукоряду и снова малую терцию. Следующие интонации — неустойчивый звук VI ступени как вспомогательный к V ступени — и вновь движение по звукоряду. Вершина мелодии достигается скачком с V на I ступень. Интервал чистой квинты воспринимается здесь как типичная акустическая интонация, и в то же время, как соотношение взаимозависимых ступеней лада.

Умение держать строй будет определяться тем, насколько учащийся освоил навыки выявления ладовых связей отдельных ступеней, интервалов и аккордов и координирования их в процессе пения.

Смена дыхания при сольфеджировании должна неразрывно сочетаться с фразировкой и общей выразительностью исполнения. Предназначенный для разучивания пример надо подвергать разбору, с тем чтобы смену дыхания связать со структурой данной мелодии. Преподаватель должен обращать внимание учащихся на важность точного установления моментов смены дыхания. Постепенно, от задания к заданию, они втянутся в необходимость фиксировать свое внимание на этом. И в дальнейшем, при чтении с листа, вопросы дыхания

не будут вызывать у них затруднения, если работа в этом направлении велась систематически.

Задавая учащимся мелодии для анализа и разучивания, следует спрашивать с них самостоятельную расстановку цезур, в соответствии с содержанием музыки.

В занятиях по сольфеджио преподаватель не должен упускать из виду художественную сторону исполнения. Естественно, что в музыкальной школе требовать от учеников многого в этом отношении мы не можем. Но самые элементарные динамические оттенки, особенно в выученных мелодиях, учащиеся должны выполнять.

Вопросы темпа всегда будут зависеть от технической стороны исполнения. Поэтому целесообразнее не жертвовать ровностью и чистотой интонирования для точного соблюдения указанных темпов в подвижных мелодиях. Обозначения темпов во многих случаях, до известной степени, условны, и не будет большим нарушением, если мы ради качества пения допустим здесь некоторые отклонения.

Исполнение песен и других вокальных примеров со словами содействует восприятию учащимися музыкального образа (содержания) и облегчает им запоминание музыкального текста. Кроме того, на таких образцах ученикам легче понять членение музыкальной речи.

Вопросы формы тесно связываются с фразировкой, дыханием и динамикой в пении, поэтому уже в младших классах в объеме программных требований следует сопоставлять указанные элементы в практических занятиях.

Соблюдение взятого темпа и ритмическая четкость. Поет ли учащийся выученную мелодию или читает с листа — он в том и другом случае должен вполне сознательно представить себе темп, в котором сможет спеть данную мелодию, и выдерживать его до конца. Достигнуть этого можно лишь постепенное движение прежде, чем начнет интонировать мелодию. Этому содействует предварительное дирижирование одного-двух тактов без пения в установленном темпе. Такая подготовка очень благотворно влияет на мобилизацию внимания учащегося, плавно, без рывка, вводит его в равномерное движение и настраивает на характер предстоящего исполнения. Добившись равномерности движения, мы тем самым в значительной степени гарантируем и более четкую ритмичность.

Однако надо напомнить, что без постоянной фиксации сознания учащихся на дослушивании отдельных длительностей в середине построения и в его конце, на точном выполнении пауз в середине мелодического отрезка и в цезурах, нельзя достигнуть желаемого результата. Об этом достаточно подробно было сказано в предыдущей главе, поэтому мы ограничимся некоторыми практическими советами.

А. Островский рекомендует для развития ритмического чувства записывать ритм знакомой песни в следующем порядке: сперва пишется текст песни по слогам, а затем, сверх слогов — длительности, с соблюдением вокальной группировки. Это упражнение несомненно полезно и заслуживает внимания. Но нам кажется, что можно расширить круг примеров ритмической записи путем использования знакомых инструментальных мелодий. Здесь важно, чтобы построение носило законченный характер и не было расплывчатым в ритмическом отношении.

В этом случае, после установления размера, длительности должны быть расположены по тактам, исходя из правила основной (инструментальной) группировки.

Пение мелодий с хроматизмом и модуляциями. В заключение нужно сказать несколько слов о сольфеджировании мелодий с хроматизмом и модуляциями¹.

Предполагается, что сольфеджированию мелодий с хроматизмом и модуляциями предшествует теоретическое знакомство учащихся с этими темами. А именно, ученики должны иметь представление о хроматизме внутритональном и модуляционном. Только в этом случае сольфеджирование может быть сознательным и контролируемым с точки зрения строя.

Большое значение имеет очередность изучения материала упомянутых разделов и постепенность его усложнения.

Возможен такой порядок прохождения хроматизма:

- 1) поступенный проходящий хроматизм;
- 2) вспомогательные (прилегающие) хроматические звуки, образованные поступенным движением;
- 3) вспомогательные (прилегающие) хроматические звуки, образованные скачком от диатонической ступени;
- 4) секвенции с хроматизмом.

Далее должны следовать мелодии с модуляцией:

- 1) модуляции-переходы в родственные тональности;
- 2) отклонения в тональности диатонического родства;
- 3) секвенции с модуляциями (проходящие аккорды, возникшие в результате хроматических секвенций в мелодии).

Глава седьмая

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ДИКТАНТ

Общие замечания. Музыкальный диктант — один из уязвимых разделов нашей практической работы. Методическая сторона данного вопроса как будто бы и разработана, одна-

¹ О хроматизме и модуляциях см. в главе восьмой.

ко, на деле диктант зачастую проводится формально, бес-
системно и вследствие этого он не приносит пользы.

Конечная цель в области музыкального диктанта в школе
заключается в выработке у ученика (к окончанию им курса
сольфеджио) навыка записывания мелодий в форме периода
как диатонических, с наличием разнообразного ритма, так и
с применением хроматизма и простейших модуляций, тем са-
мым содействуя основной задаче курса сольфеджио — воспи-
танию музыкального слуха.

Если эта работа проводится достаточно последовательно
и в смысле системы, и в смысле регулярности упражнений, то
музыкальный диктант может явиться весьма действенным
средством, помогающим организовать внимание учащегося и
развить у него способность разбираться в услышанном, то
есть производить слуховой анализ. На последнем следует
задержаться, чтобы установить, каков должен быть ход
мышления ученика во время записи диктанта.

Подойдем к этому вопросу с позиции наблюдателя. Что
получается на практике с записью диктанта?

Мы знаем, что существует например метод, заключающий-
ся в том, чтобы как можно больше и чаще заниматься записью
диктанта, причем в этом случае используются без разбора
любые отрывки, которые попадают под руку. Но даже если
допустить, что запись диктанта производится по какому-ли-
бо пособию, то все равно подобные занятия носят характер
«натаскивания». Указанный прием записи диктанта можно
сравнить с механическим заучиванием в исполнительской
практике.

Нельзя отрицать, что такие упражнения в конце концов
приводят к определенным результатам. Но в наших занятиях
мы не можем полагаться на самотек, а должны при выборе
метода исходить: во-первых, из принятых нами общих уста-
новок музыкального воспитания на основе осознания музы-
кальных явлений и, во-вторых, из реальных возможностей
классных уроков. Если теперь мы обратимся к тем условиям,
в которых проводятся занятия по сольфеджио в школьной
обстановке, то окажется, что на долю диктанта остается край-
не ограниченное время. Уже это обстоятельство заставляет
нас искать другие способы, нежели те, о которых шла речь
выше, для того чтобы добиться успеха в равномерном, гар-
моничном развитии всех приемов, содействующих развитию
слуха и, в частности, навыка в записи диктанта.

Метод слухового анализа. Противопоставляя механиче-
ской записи мелодий способ, основанный на осознании от-
дельных элементов музыки и их связи в целом, мы тем самым
и в данном разделе работы остаемся верны принципу, поло-
женному в основу всех наших упражнений.

И если мы убеждаемся в том, что учащийся должен запи-

сывать диктант лишь осмысленно, то вопрос метода фикса-
ции становится второстепенным, то есть подчиненным главно-
му положению.

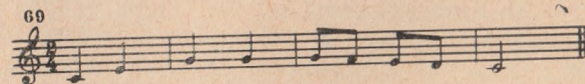
Теперь ясно, что залог успеха связан не с количеством
записанных примеров, а с тем, овладел ли ученик навыком
разлагать услышанное на элементы, осознавать и записывать
их, одновременно удерживая в памяти мелодию в целом.

Такой подход к записи диктанта надо прививать учащим-
ся с самого начала их занятий в этой области.

Фиксация внимания на отдельных элементах мелодии.
Очень часто приходится наблюдать, что ученики в процессе
записи диктанта не могут определить высоты какого-либо
звука, в то время как всю мелодию диктанта или отдельные
построения ее правильно поют по памяти. Это говорит о
том, что в подобном случае они воспринимают мелодию пас-
сивно, лишь на слух, как любители, не обладающие элемен-
тарной музыкальной грамотностью. Но достаточно указать
учащемуся на то, что он должен данный звук, который не
может определить по интервалу, сопоставить в своем слухо-
вом восприятии с тонической опорой (то есть на какой-то
момент изолировать от мелодической последовательности) и
ответить себе на вопрос — какая это ступень, как все сразу
становится ясным.

Выше было сказано, что необходимо с первоначальных
шагов приучать учеников сознательно определять на слух то,
что они должны записать. Поэтому, начиная с первого клас-
са, до того как учащиеся начнут записывать примитивные
мелодические построения, целесообразно проводить подгото-
вительную работу при помощи так называемых устных дик-
тантов. Заключаются они в повторении по слуху отдельных
интонаций и коротких мелодий с названием звуков. Первое
время это упражнение проводится без строгого соблюдения
ритма, позднее же — с определением размера, ритма и одно-
временным дирижированием. Такому упражнению должен
сопутствовать разбор услышанного музыкального материала.

Например, дается следующая мелодия:



Преподаватель называет тональность и играет пример.
Устанавливается исходная ступень отрывка.

Далее выясняется направление движения мелодии и фор-
ма этого движения: вверх по устойчивым звукам, вниз по
ступеням, начиная с V ступени.

Определяются размер мелодии, сильные доли и длитель-
ности в каждом такте.

Затем учащиеся интонируют ее, предпочтительно по одному.

После того как пример хорошо усвоен, можно предложить спеть его в другой тональности, из числа пройденных (один из приемов устной транспозиции).

Если учащиеся к моменту введения подобных упражнений уже в достаточной степени ознакомились с нотным письмом, то можно спустя некоторое время приступить к записыванию разобранных примеров.

Такой способ подготовки к записи диктанта (как, очевидно, понятно читателю) необходим для того, чтобы приучить учеников внимательно прослушивать примеры, предназначенные для записи.

Это даст возможность постепенно, на протяжении семи лет, выработать у них способность охватывать мелодию целиком, а также слышать ее по частям — предложения и фразы, каденции, отдельные мелодические и ритмические сочленения, все другие элементы, объединенные ладом и сцементированные метрическим движением. Указанную способность мы и называем навыком слухового анализа. Объем требований при этом должен соответствовать содержанию и количеству материала каждого года обучения.

Промежуточные формы упражнений. Для освоения навыка записи диктанта применяется ряд вспомогательных упражнений. Мы их назвали промежуточными формами, так как они являются переходом к самостоятельному записыванию диктанта.

В программе сольфеджио говорится о диктанте с предварительным разбором, осуществляемым с помощью преподавателя. Это целесообразное упражнение, которое является продолжением описанного выше устного диктанта.

Для домашней работы в программе рекомендуется давать учащимся задания записи по памяти знакомых мелодий.

В «Очерках» А. Островский подробно разбирает приемы записи диктанта и отдельные, как он называет, «подготовительные формы».

В частности, запись мелодии с голоса преподавателя, исполняющего ее с названием звуков. Цель такого упражнения — определить размер и правильно записать мелодию в отношении ритма, группировки и правил нотного письма. Это упражнение относится к числу начальных и может быть полезно для упорядочения техники записи диктанта.

Далее автор «Очерков» предлагает следующий прием. Предназначенная для записи мелодия заучивается всем классом наизусть при помощи распева на гласную. Преподаватель играет мелодию или поет ее, не называя звуков. (Проверить усвоение следует в индивидуальном порядке.) Затем учащиеся приступают к записи выученной мелодии.

Нам кажется, что последнее упражнение можно принять лишь с оговоркой. А именно, параллельно процессу разучивания должен идти и разбор мелодии, чтобы не получилось бессознательного запоминания «на слух», о котором уже говорилось.

Техника записи диктанта. Теперь мы подошли к вопросу непосредственной записи диктанта, ее технике.

Выше было сказано, что вопрос приемов записи диктанта становится второстепенным при том условии, если учащиеся научились разбираться в услышанном, осмысливать предлагаемую им мелодию. С этих позиций мы и подойдем к рассмотрению существующих способов записи диктанта.

В числе наших учеников встречаются такие (их процент, правда, не велик), которые, не имея абсолютного слуха, все же очень хорошо слышат интервалы и легко ориентируются в мелодии. Можем ли мы запретить таким учащимся после двух-, трехкратного проигрывания быстро записать пунктиром высоту всей мелодии? Думается, что этого делать не следует. И вот по каким соображениям. Бывают случаи, когда ученики, легко схватывая высотные контуры мелодии, труднее справляются с ритмической стороной. Таким учащимся важно иметь перед глазами записанную высоту мелодии, поделенную на такты, для того чтобы облегчить себе работу над группировкой нот. В то же время подобный способ записи нельзя вводить в практику с целым классом, так как это полностью опровергло бы все сказанное выше о методике записи диктанта.

Известны случаи противоположные, когда после нескольких проигрываний и произведенного каждым учеником про себя предположительного разбора запрещается записывать мелодию без ритма. Учащихся заставляют обязательно писать диктант, оформляя все сразу, такт за тактом. Нам кажется, что это перегиб в обратную сторону. На такой способ записи диктанта уходит много зря потраченного времени. Нельзя забывать, что среди наших учеников есть много детей с ограниченными музыкальными способностями и им упомянутый метод противопоказан.

Следует признать целесообразным комбинированный (если можно так выразиться) прием, основанный на том, чтобы учащийся работал сосредоточенно, не теряя времени. Если он слышит мелодию, понял ее развитие, пусть и запишет; если же ученик забыл продолжение мелодии, то, не дожидаясь очередного проигрывания, он должен переключиться на определение сильного времени, деление мелодии на такты и группировку. Другой учащийся, ясно представляя себе размер и ритм, может, не теряя времени, записать какую-то часть примера сразу с группировкой, а потом продолжить запись мелодии.

Повторяем еще раз, главное — это научить учащегося не поверхностно слушать музыку, а разбираться в посильной для него форме, в том, что он слышит.

В этой связи уместно указать на некоторые высказывания А. Островского в «Очерках» по поводу приемов записи диктанта: «В практике занятий по музыкальному диктанту можно встретить такой метод: учащемуся предлагают записывать ноту за нотой то, что ему удастся уловить по мере слушания диктанта. Диктуемый музыкальный пример проигрывается столько раз, сколько требуется для того, чтобы добраться до конца. Медленная, растянутая запись одного звука за другим, как она практикуется при такой методике, надо прямо сказать, лишена смысла и какого-либо полезного воспитывающего значения...» и «...превращается в механическое занятие, бесперспективную регистрацию отдельных звуков или не связанных между собой мотивов»¹.

Далее он пишет: «На определенном этапе, когда на одноголосных примерах вырабатываются основные навыки диктанта, в частности умение удержать в памяти большую и развитую мелодию, — бывает полезно еще до расстановки тактовых черт быстро набросать нотные головки по нотной строке и тут же выставлять тактовые черты там, где надобность в них не вызывает сомнения. Только после расстановки тактовых черт и окончания... расстановки нот по их высоте — можно приступить к окончательной группировке нот»².

Приведенные цитаты внешне кажутся противоречивыми. Происходит это оттого, что автор в первом высказывании не указывает прямо на причину, почему подобная запись становится механическим занятием. А причина заключается в том, что этому приему не свойствен аналитический метод.

Во втором высказывании автор склонен признать целесообразность очередности в записи элементов мелодии: прежде «быстро набросать нотные головки», а потом тактовые черты и остальное. Но здесь он это обосновывает необходимостью «удержать в памяти большую и развитую мелодию». Последнее предполагает, что мелодия ранее прослушана и разобрана, поскольку ее надо удержать в памяти.

Мы привели эти две выдержки для подтверждения того, что вопрос заключается не в приеме самой записи, а в умении услышать, осознать и удержать в памяти тот музыкальный материал, который надо записать. А последнее достигается систематическими упражнениями.

Нотное письмо. Приведем несколько замечаний о нотном письме. Техника записи нот для диктанта очень важна. Ученик, владеющий хорошими навыками нотного письма, значительно выигрывает по сравнению с тем, кто пишет ноты бессистемно. В практике обучения нотному письму имеются определенные недостатки.

Некоторые преподаватели начинают учить детей писать ноты с овалов (кружков) половинных и целых нот. Это в корне неверно по двум причинам. Во-первых, самые начальные ритмические представления у учащихся связаны с движением четвертями и восьмыми (половинная — это не движение, а

¹ А. Островский. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио, стр. 266.

² Там же, стр. 275.

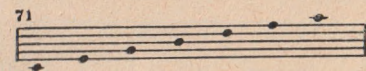
обычно остановка в конце его). Во-вторых, после записи кружков — половинных — при переходе к четвертям и восьмым остаются те же кружки, но их затушевывают, образуя головки нот одной величины с половинными. Самое же опасное заключается в том, что при записи диктанта по привычке сохраняются такой способ и вы обнаруживаете в тетрадах у учащихся не головки нот, а целые «колеса». Изжить эту привычку позднее бывает очень трудно! Некоторые учащиеся до седьмого класса доходят с подобным «приемом» записи нот.

Необходимо начинать учить писать ноты с «черных» головок (пунктир или черточки). Нам кажется наиболее целесообразным следующий способ, который легко в дальнейшем переходит в аккуратный, четкий нотный почерк.

Головки нот в промежутках, под и над линиями, пишутся вдоль линий, горизонтально, короткими черточками с нажимом:

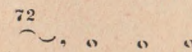


На линиях, в том числе и добавочных, черточки пишутся слегка скошенными вверх, тоже с нажимом:



Преимущество этого способа заключается в том, что для образования четвертей и восьмых требуется лишь добавить штили и ребра, не делая головки жирнее (не дорисовывая их).

Кроме того, при такой системе легко различать ноты, написанные на линиях и в промежутках. Если, например, при быстрой записи некоторые скошенные головки сдвинутся с линий, то мы не примем их за ноты, стоящие в промежутках, так как они написаны не горизонтально. Что же касается овалов, то их следует учить писать двумя движениями, составляя из двух половин («скорлупок»), тогда ноты получатся более ровные:



ИЗЛОЖЕНИЕ ПОНЯТИЯ РОДСТВА ТОНАЛЬНОСТЕЙ ХРОМАТИЗМА И МОДУЛЯЦИИ

Родство тональностей. Известно, что встречаются различные точки зрения на градацию степени родства тональностей. Поэтому, прежде чем решить, какой точки зрения целесообразнее нам держаться в данном вопросе, следует рассмотреть установившиеся мнения.

Некоторые считают, что ближайшими тональностями, или тональностями диатонического родства, по отношению к главной называются те, тонические трезвучия которых строятся на диатонических ступенях главной тональности, входят в ее состав.

Следовательно, каждая главная тональность имеет пять ближайших родственных тональностей, а остальные являются более отдаленными, их родство с главной тональностью признается хроматическим¹.

Существует также мнение, что к тональностям ближайшего родства (первой степени) относятся шесть тональностей: параллельная, доминанты и ее параллели, субдоминанты и ее параллели и в мажоре тональность гармонической (минорной) субдоминанты, а в миноре тональность мажорной доминанты².

Если во втором случае тональности с разницей на четыре ключевых знака и принадлежат к числу родственных тональностей первой степени, то все же они не упомянуты в качестве тональностей диатонического родства.

А вот в третьем случае их уже смело называют тональностями диатонического родства. В учебнике гармонии бригады профессоров Московской консерватории³ мы читаем: «Такое диатоническое (разрядка моя. — В. В.) родство тональностей образует первую степень родства тональностей. Для мажора в первой степени родства находятся тональности его доминанты, субдоминанты и все три побочные параллельные, а также тональность минорной субдоминанты. Для минора в первой степени родства находятся также тональности его доминанты, субдоминанты, все три побочные параллельные и тональность мажорной доминанты»⁴.

¹ О. Л. Скребкова и С. С. Скребков. Практический курс гармонии. М., Музгиз, 1952, стр. 151.

² Ю. Н. Тюлин. Учебник гармонии, часть вторая. М., Музгиз, 1959, стр. 25.

³ И. Дубовский, С. Евсеев, И. Способиц, В. Соколов. Учебник гармонии. М., Музгиз, 1956, стр. 230.

⁴ Эта точка зрения подтверждается и в последней работе И. И. Дубовского (Модуляция. М., Музгиз, 1959, стр. 16 и 17).

Учитывая, что на определенном понятии диатонизма мы основываем ряд правил в нашем курсе (натуральный мажор и минор, диатонические интервалы, диатонические лады народной музыки и пр.), было бы противоречивым признать тональности с разницей в четыре знака тональностями диатонического родства. Их гармоническая связь должна быть оговорена.

Нам кажется, что понятие первой степени родства не должно отождествляться с понятием диатонизма. От этого и зависит разночтение приведенных выше выдержек из различных учебных пособий.

Тональность, тоническое трезвучие которой входит благодаря альтерации в состав аккордов главной тональности, должна считаться родственной ей наравне с диатоническими тональностями и входить в первую степень родства. Но, в отличие от тональностей диатонического родства, связь ее с главной тональностью устанавливается посредством альтерированной ступени (в мажоре VI пон., в миноре VII пов. ступени).

В условиях школьной практики мы можем «примирить» существующие точки зрения, изложив эту тему следующим образом.

Мажорные и минорные тональности образуют группы тональностей, находящихся между собой в гармоническом родстве первой степени. К числу их относятся те тональности, тонические трезвучия которых строятся на ступенях главной тональности натурального и гармонического видов (под главной — подразумевается та ладотональность, по отношению к которой рассматривается гармоническое родство). Каждая тональность имеет шесть родственных тональностей. Среди них пять — диатонического родства и одна тональность (отличающаяся от главной четырьмя ключевыми знаками), возникшая вследствие альтерации определенной ступени в гармоническом виде главной тональности.

Ясное и обоснованное понимание учениками родства тональностей очень важно, поэтому было необходимо задержать внимание читателей на данном вопросе.

Хроматизм. В своей исполнительской практике по специальности учащиеся музыкальной школы встречаются с хроматизмом задолго до того, как им приходится изучать его в теоретических классах. Многие становятся уже привычным для их слуха. Это дает возможность значительно ранее обусловленного срока вводить в сольфеджио элементы хроматизма. Простейшие его формы, такие как вспомогательный звук к доминанте или хроматическая проходящая ступень, вполне доступны учащимся и легко ими воспринимаются. Зато привлечение примеров музыки с указанными элементами значительно расширит репертуар и сделает более разно-

образными его интонационные средства, подготовив слух учащихся к восприятию дальнейших мелодических трудностей. Сказанное в одинаковой степени относится и к простым формам модуляции.

Теоретическая часть темы в нашем курсе ограничивается кругом общих понятий о внутритональном и модулирующем хроматизме. Надо показать учащимся на образцах из музыкальных произведений хроматические вспомогательные и проходящие ступени. В первую очередь — хроматические, прилегающие к устойчивым ступеням. Попутно со слуховым восприятием следует постепенно вводить хроматизм и в интонационные упражнения: пение примеров из музыкальной литературы с хроматизмом и специальные упражнения в виде секвенционных построений, а также хроматических гамм. Необходимо пояснить учащимся, что интонирование хроматического вспомогательного вводного звука должно опираться на ту диатоническую ступень, с которой последний образует мелодическую интонацию, а интонирование проходящего хроматического звука — на ту ступень, к которой он направлен.

Чтобы не перегружать настоящее пособие, мы ограничимся сказанным по вопросу внутритонального хроматизма. Но между тем, настоятельно рекомендуем читателям ознакомиться с более подробной разработкой этой темы в «Очерках» А. Островского¹.

Модуляция. Учащемуся, который прошел и хорошо усвоил взаимоотношения диатонических ступеней и свойства внутритонального хроматизма, нетрудно будет понять и законы вводных образований, выводящие мелодию за пределы главной тональности.

Как уже было сказано выше, слуховой опыт учеников на данной стадии развития в достаточной степени подготовлен для того, чтобы сознательно воспринять модуляции и отклонения в побочные тональности.

После пояснения в общих чертах значения модуляции в музыке, в частности в ее мелодическом развитии, и разбора форм, в которых она проявляется (переход, отклонение), следует перейти к непосредственному анализу примеров из художественной литературы.

В условиях музыкальной школы целесообразно дать понятие модуляции в следующие родственные тональности: в тональность доминанты, параллельную тональность, тональность III ступени мажора, а также отклонения в тональности II и IV ступеней.

Изучение простейших и наиболее распространенных от-

¹ А. Островский. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио, стр. 193.

клонений и модуляций в рамках периода мыслится в тесной связи с обобщением ранее полученных знаний в отношении музыкальной формы и углублением их.

Желательно, чтобы мелодии большинства анализируемых примеров пропевались, а некоторые из них, наиболее типичные и ценные по содержанию, разучивались для запоминания и более свободного исполнения (сольфеджирования). Имеется большое количество образцов классической музыки, где модуляции легко устанавливаются по мелодии без участия сопровождения.

Например:

Ф. Шуберт.

„Неоконченная симфония“, ч. I

73 - *Allegro moderato*

Но в то же время рекомендуемый метод изучения модуляций не исключает возможности разбора инструментальных отрывков в фортепианном изложении или вокальных примеров с сопровождением при условии, если они легки и доступны пониманию учащихся по гармонической основе. Как те, так и другие следует разбирать в классе и задавать учащимся для домашней работы.

Приводим несколько образцов для определения модуляций по мелодии и с помощью гармонического сопровождения:

П. Чайковский.

Пятая симфония, ч. III

74 *Allegro moderato*

П. Кюи. „Простая песенка“

75 *Allegretto*

76 **Andantino** Л. Бетховен.
„Шесть легких вариаций“, тема

77 **Moderato** Р. Глиэр. „Медный всадник“,
„Гимн Великому городу“

Глава девятая

**О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ЗАНЯТИЙ
С УЧАЩИМИСЯ ПЯТИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ**

Общий объем курса. Пятилетний учебный план детской музыкальной школы предназначен для всех специальностей, кроме фортепиано, скрипки и виолончели. Курс сольфеджио пятилетнего срока обучения включает в себя почти весь материал программы семилетней школы, за исключением: гармонического мажора, характерных интервалов и хроматиз-

ма. Все содержание курса пропорционально распределено на пять лет.

Мы не будем подвергать критическому обзору программу пятилетнего курса. Сделанные нами замечания по поводу семилетней программы в известной мере относятся и к данному варианту. Выскажем лишь соображения по вопросам, связанным с особенностью состава учащихся пятилетней школы.

Возрастные нормы и распределение учащихся по группам. Контингент учащихся, поступающих в первый класс пятилетней школы различен по возрасту. Причина этого в том, что возрастные нормы не одинаковы для всех специальностей. Например, бывают случаи, когда в класс баяна или аккордеона принимают детей 9—10 лет, в то время как в класс тромбона или контрабаса учащийся не может поступить ранее 12—13 лет. Данное обстоятельство требует распределения учащихся нового приема, в первую очередь, по возрастному принципу. При этом следует учитывать, что если некоторые из числа поступающих уже имеют подготовку по специальности, то в области сольфеджио основная масса детей подготовки не имеет, поэтому почти весь новый прием должен начинать курс сольфеджио с начала. Возрастная и количественная равномерность групп имеет очень важное значение для более рационального построения урока, численный состав групп не должен превышать нормы, восьми — десяти человек.

Особенность построения уроков. Условия занятий в теоретических классах пятилетки во многом зависят от того, имеют ли учащиеся дома фортепиано. Это обстоятельство выдвигает необходимость всю практическую работу по усвоению интонационных навыков и развитию слуха осуществлять непосредственно на уроке. В домашние же задания должна входить преимущественно теоретическая часть курса.

Разумеется, что из общего правила бывают и исключения: некоторые, более настойчивые учащиеся, прибегают к помощи своих инструментов по специальности. Преподаватель-теоретик не может в этом отношении прийти на помощь каждому ученику в отдельности, он может только подсказать слушателям, что для домашних занятий по сольфеджио желательно использование своих инструментов по специальности.

В целом, практика показала, что лишь небольшой процент учащихся, у которых есть соответствующие условия, готовят дома устные уроки. Письменные же задания большинство учащихся выполняет сознательно и с заинтересованностью. Здесь еще имеет значение то, что, выполняя письменные уроки, они тут же видят и ощущают результаты своей работы. Интонационные же упражнения требуют настойчивого и терпеливого повторения, только при этих усло-

виях окажутся положительные результаты, а учащиеся не всегда осознают эту необходимость.

Сообразуясь с указанными обстоятельствами, преподаватель не имеет возможности ориентироваться на отдельно успевающих учащихся. Его задача — приложить все усилия к тому, чтобы класс двигался более или менее равномерно.

В свете сказанного становится понятной ответственность за проведение урока, которая ложится на преподавателя.

В классах пятилетки следует особенно тщательно продумывать план урока, каждая минута должна быть на учете. Желательно строить занятия так, чтобы все учащиеся принимали активное участие в работе. Даже в тот момент, когда упражнение выполняется индивидуально, остальные должны внимательно слушать, так как преподаватель может предложить любому из учеников тут же повторить упражнение.

Начинать урок рекомендуется с общего распевания. Оно не должно быть оторванным от основной темы урока. За исходный момент надо брать изучаемую тональность, а интонационные упражнения строить из тех элементов, которые пройдены к этому времени.

Разучивание примеров музыки желательно проводить также коллективно, а вслед за этим проверять качество усвоения посредством индивидуальных ответов.

Мутационный период у мальчиков. Основное ядро контингента учащихся пятилетней музыкальной школы составляют мальчики. За время пребывания в музыкальной школе (если они поступили до 13 лет) их голоса подвергаются мутации (изменению). В результате многолетних наблюдений мы приходим к выводу, что большинство мальчиков может не прерывать занятий по сольфеджио в переходный период голоса. Но в этом случае от преподавателя требуется умелый и осторожный подход к голосовым особенностям учащихся.

Прежде всего, в случаях мутации необходимо ограничивать верхний регистр голоса поющего, обращая его внимание на то, чтобы высокие звуки выполнялись им легко, без нажима.

Обычно, в этот период мальчики с недоверием относятся к своим голосовым возможностям. Их смущает необычное звучание, и они часто отказываются петь, ссылаясь на то, что не могут. Задача преподавателя состоит в том, чтобы разубедить недоверчивых и на деле показать им, что они неправы. Прием очень простой. Учащемуся предлагается спокойно спеть нисходящую мажорную гамму, начав ее из середины доступного ему диапазона. Результат незамедлительно окажется благоприятным: испытуемый сам убедится в том, что у него появляется низкий регистр голоса. После этого учащийся уже не вступает в пререкания, а старается овладеть доступными для него низкими звуками. В

это время преподаватель должен ободрить ученика, разъяснив ему, что разумное пение в переходный период голоса оказывает полезное воздействие на рост связок. Здесь мы сошлемся на материалы конференции по вопросам вокально-хорового воспитания детей, подростков и молодежи, состоявшейся в 1961 году.

Для краткости процитируем некоторые высказывания из докладов, прочитанных на конференции.

Е. И. Алмазов — «Рост частей гортани и координация ее работы с дыхательным аппаратом и резонаторами протекают гораздо равномернее и глаже, если школьник и до мутации и в самом начале ее все время занимается пением... «У поющего перемена голоса наступает как бы исподволь, постепенно: связки увеличиваются в размере равномерно, при прослушивании отмечается снижение диапазона по ступеням гаммы»¹.

Д. Л. Локшин — «Мы полагаем, что запрещение петь в годы мутации не только не обоснованно, но и вредно, так как оставляет голоса в самое острокритическое время без контроля и наблюдения».

«Имеется много фактов, свидетельствующих о том, что пение в годы мутации... в условиях строго определенного певческого режима благотворно отражается на развитии будущего мужского голоса»².

В обязанности преподавателя входит наблюдение за состоянием голоса учащегося. Нужно предупредить его, что заниматься следует понемногу, стараясь петь без напряжения.

В период мутации полезно петь упражнения в виде нисходящих отрезков гамм (секвенциобразных построений) на слог или с названием звуков. От такого плавного массирования, к первоначальному диапазону будут постепенно прибавляться более низкие звуки. Освоение нового тембра в верхнем регистре связано с большими затруднениями. Пытаясь воспроизвести и удержать высокий звук, учащийся невольно поет его громко, а задача как раз обратная — надо добиваться легкого (фальцетного) звучания в высоком регистре, тогда напряжение снимется и вредных срывов в звукообразовании не будет.

В заключение следует сказать, что осознание подростками и юношами возможности пения в период мутации и первые успехи в овладении новыми свойствами голоса вселяют в них уверенность, они проявляют больший интерес к занятиям, а это в свою очередь положительно отражается на успеваемости по сольфеджио.

¹ Развитие детского голоса. Материалы научной конференции по вопросам вокально-хорового воспитания. Издательство Академии педагогических наук. М., 1963, стр. 24.

² Там же, стр. 293—294.

Дополнение

ПРИМЕРНЫЕ ПЛАНЫ УРОКОВ

ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ
К ПРИМЕРНЫМ ПЛАНАМ УРОКОВ ПО СОЛЬФЕДЖИО

1. При выборе тем для примерных планов уроков по каждому классу автор стремился более подробно осветить те из них, которые он считает важными на определенных этапах занятий по сольфеджио.

2. План урока целесообразно не загружать большим количеством тем, чтобы не расплывать внимание учащихся на быстро чередующиеся задания. Практика показала, что для усвоения отдельных навыков и теоретических понятий требуется закрепление нового материала на уроке. В противном случае некоторые ученики забывают материал, пройденный в школе, и не могут восстановить его дома. Главным образом это относится к интонационным навыкам и различным упражнениям.

Поэтому преподаватель должен наиболее рационально использовать время занятий, выделяя какой-нибудь один вопрос, как наиболее важный, с тем чтобы обязательно добиться в намеченной области определенного сдвига у всей группы (или в крайнем случае — у большинства учащихся). Сопутствующими же заданиями урока в таком случае явятся упражнения, закрепляющие ранее выученное, или формы работы, содействующие развитию какого-либо навыка.

Из сказанного ясно, что время занятий следует распределять так, чтобы расходувать его с максимальной пользой для всего класса.

3. Планы уроков построены как примерные, и поэтому преподаватель волен производить в них перегруппировку материала по своему усмотрению. Он также может выделить часть материала из примерного урока для последующих занятий.

1. Изучение неустойчивых звуков в мажоре. Показ и пение примеров из музыкальной литературы, в которых встречаются неустойчивые звуки IV и VI ступеней.

2. Объяснение правила разрешения неустойчивых ступеней (имеются в виду каденции в конце построений).

3. Пение упражнений. Определение на слух интонаций: IV—III ступени; VI—V ступени и пр.

4. Допевание заключительного звука в сыгранных преподавателем мелодических построениях.

5. Устный диктант: пропевание проигранной схемы с названием звуков. Преподаватель указывает тональность.

6. Списывание данных примеров с доски в классные тетради для домашних упражнений (мелодии, примерные схемы).

7. Повторение пройденного: сольфеджирование выученных примеров или пение с текстом.

Замечания к плану урока

1. Как уже было сказано выше, во втором полугодии можно приступить к изучению всех неустойчивых ступеней мажорной гаммы.

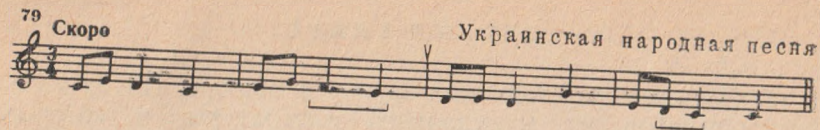
Предполагается, что учащиеся к этому времени хорошо знают построение мажорной гаммы, играют и поют ее в четырех тональностях: C, G, F, D; усвоили устойчивые звуки (тоническое трезвучие), определяют и интонируют их в любом порядке, а также — вводные звуки (VII и II ступени) с разрешением в I ступень.

В данном случае, как и при объяснении вводных звуков, необходимо использовать музыкальные примеры и постараться посредством прослушивания довести до сознания учеников характер звучания IV и VI ступеней на основе их разрешения.

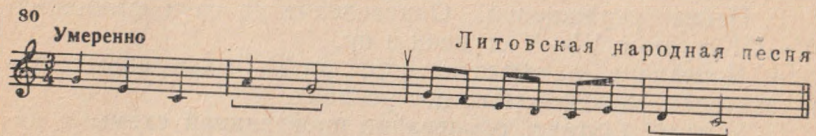
Например, если учащиеся определяют II ступень по ее нисходящему тяготению в тонику (I ступень), то таким же образом будут усваиваться IV и VI ступени (только в этих случаях с опорой соответственно на III и V ступени). На своеобразность указанных интонаций и требуется обратить внимание учеников. Это сравнительно легко достигается методом сопоставления. Например, показывается движение мелодии в конце построения от IV ступени к III и от II ступени к I.

78 Оживленно

Грузинская народная песня



То же — движение мелодии от VI ступени к V, в сопоставлении с другими интонациями:



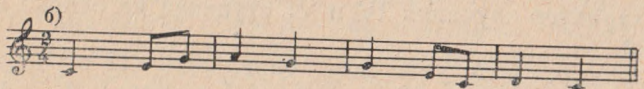
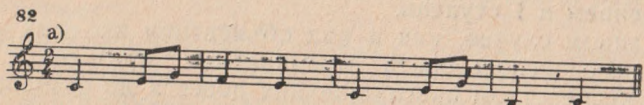
2. После примеров (которые желательно, для большей убедительности, транспонировать в пройденные тональности) должны идти упражнения, закрепляющие новые интонации. Здесь возможны два пути.

а) Тренировка и закрепление лишь одной интонации, например движение IV ступени в III ступень.

б) Тренировка и закрепление обеих новых интонаций в сопоставлении между собой: IV—III ступеней с VI—V ступенями.

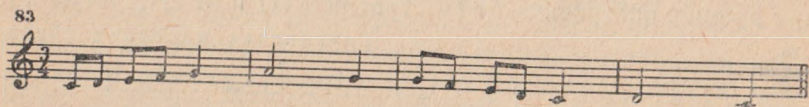
Первый способ упражнения заключается в пении мелодических фигур тонического трезвучия с последующим интонированием неустойчивой ступени с разрешением.

Например:



Варианты подобных мелодических схем могут быть разнообразны. Необходимо применять схемы также и с проходящими звуками. Эти упражнения надо петь во всех пройденных тональностях.

Например:



Второй способ упражнения заключается в допевании устойчивого звука в прослушанном построении. В качестве материала для прослушивания используются как отрывки мелодий, так и указанные выше схемы, причем заключительный звук может быть спет на гласную букву или с названием звука. В последнем случае преподаватель указывает тональность.

ВТОРОЙ КЛАСС

1. Теоретическое понятие минора. Пример в натуральном миноре из музыкальной литературы. Строение натуральной минорной гаммы.

Пример в гармоническом миноре из музыкальной литературы. Строение гаммы гармонического минора.

2. Пение гаммы гармонического минора от VII ступени вверх к VI ступени и вниз до I ступени.

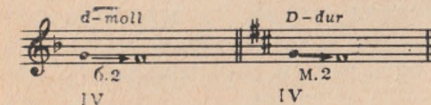
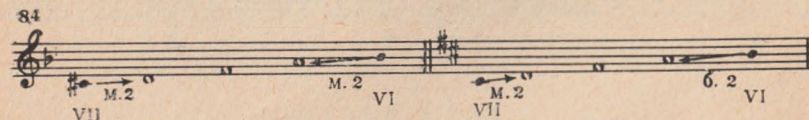
Упражнения-схемы. Мелодии в пределах указанного отрезка гаммы.

3. Диктант с предварительным разбором (мажор). Разучивание его и устная транспозиция.

Замечания к плану урока

1. Объяснять строение минорной гаммы натурального и гармонического видов следует после того, как учащиеся будут иметь понятие об интервалах (секундах и терциях), которые должны быть предварительно пройдены на основе звукоряда натурального мажора и его тонического трезвучия. Это даст возможность изучать виды минорной гаммы не только с точки зрения тонов и полутонов, но и как последовательности секунд в звукоряде, что важно для понимания соотношений, образующихся между ступенями гаммы.

При объяснении гармонического минора надо указать ученикам на прилегающие неустойчивые ступени по краям тонического трезвучия, в сравнении с мажором, а также на IV ступень и ее разрешение в III ступень:



Особенность этих основных интонаций минора учащийся должен услышать, понять и усвоить.

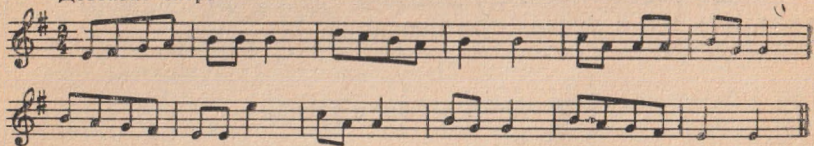
Умение отличать звучание мажора и минора на слух начинают прививать детям еще с первого класса. Кроме того, в специальном классе к этому времени учащиеся уже играют пьесы в миноре. Поэтому после показа примера в натуральном миноре из музыкальной литературы необходимо приступить к объяснению минорного лада, как самостоятельно существующего, и лишь потом указать на совпадение его звукового состава с пройденным параллельным мажором.

Объяснение минора не обязательно проводить на основе ля минора, так как учащиеся уже усвоили понятие тональности и знают четыре мажорные гаммы. В каждом отдельном случае это будет зависеть от состава учеников и степени их развития.

Ниже приводятся музыкальные примеры в натуральном и гармоническом миноре:

Украинская народная песня
„Ой, джигуне, джигуне“

85 Довольно скоро



Ан. Александров.
„Уж ты, зимушка-зима“

86 Медленно



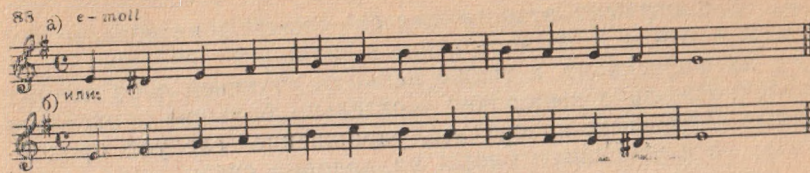
П. Чайковский.
„Колыбельная песнь в бурю“

87 Moderato



2. Как уже было сказано в третьей главе, пение гаммы гармонического минора в пределах октавы на первых порах вызывает у учащихся затруднение из-за наличия ув. 2. Поэтому рекомендуется вначале петь гаммы гармонического минора в границах отрезка: VII—VI ступени.

Например:



Приводим примеры из музыкальных произведений, в которых гармонический минор встречается в пределах указанного отрезка гаммы:

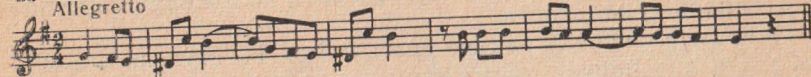
Д. Васильев-Буглай.
„Осенняя песенка“

89 Не скоро



И. Гуммель. „Аллегретто“

90 Allegretto



3. Преподаватель проигрывает мелодию диктанта, не называя тональности:

„Там за речкой“

91 Andantino



Затем производится анализ мелодии с точки зрения соотношения ступеней. Выясняется метр и ритмическое строение. Далее преподаватель указывает тональность и учащиеся, дирижируя, поют мелодию с названием звуков. После такого разбора происходит запись мелодии.

Оставшееся от урока время посвящается устной транспозиции данного диктанта в пройденные тональности.

ТРЕТИЙ КЛАСС

1. Большие и малые терции в мажоре, как соотношение определенных ступеней гаммы.
2. Примеры из музыкальной литературы.
3. Сольфеджирование.

Замечания к плану урока

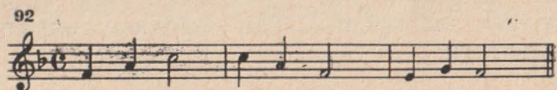
1. В программе второго класса указаны интервалы: б.2 и м. 2, б. 3 и м. 3; их построение в заданной тональности устно и на фортепиано, а также пение от ступеней либо подряд «цепочкой», либо выборочно — отдельно большие и отдельно малые. В третьем классе это упражнение следует продолжить, но с усилением опоры на ладовые связи.

Учащиеся должны ясно себе представлять, что в составе лада каждая малая и большая терция имеет свою функцию, определяющуюся ступенями, входящими в ее состав.

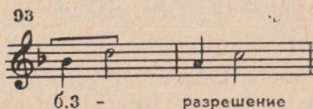
Ученикам это легко понять, если они научились хорошо слышать отдельные ступени. Предлагаемое ниже упражнение явится также дополнительным средством для укрепления указанного навыка.

Согласно программе, пение интервалов проводится в заданной тональности. Поэтому как при интонировании отдельных неустойчивых ступеней допевается их разрешение, так и здесь каждый интервал, если он является неустойчивым, должен быть разрешен для того, чтобы учащийся мог вернуться в исходную тональность и почувствовать положение интервала в данной тональности.

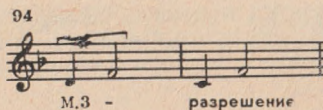
Например, ученику задано спеть б.3 от IV ступени Фа мажора. Он интонирует настройку:



и выполняет задание:



Или учащемуся задано спеть м.3 от VI ступени Фа мажора. Настроившись, он решает задание:

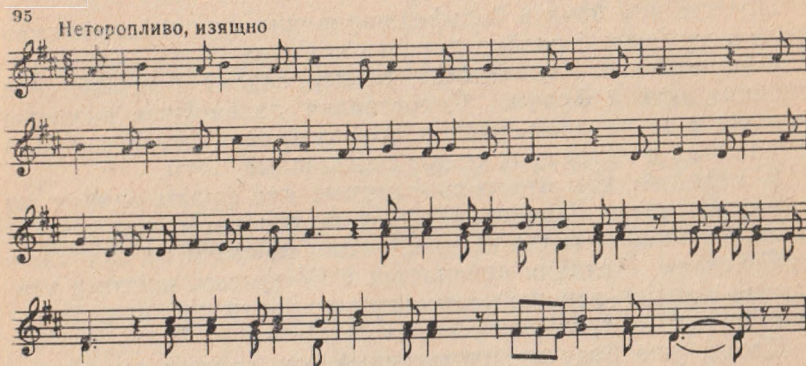


После того как настоящая тема будет объяснена и на доске написана схема построения всех терций и разрешения неустойчивых из них, следует приступить к устным упражнениям в классе, а затем к уточнению и записи домашнего задания.

2. Полезно привести несколько примеров на пройденную тему из музыкальной литературы как в одnogолосном, мелодическом изложении, так и в гармонической последовательности (двухголосно).

Например:

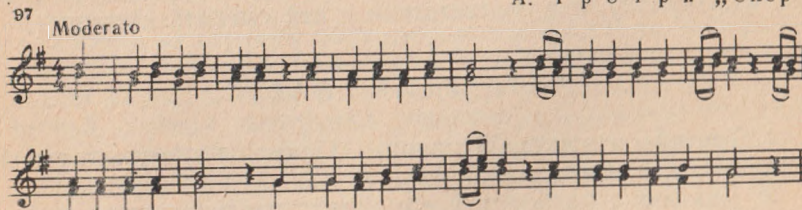
С. Разоренов «Подснежник»



Украинская народная песня
„Ой, за гаем, гаем“



А. Гретри „Спор“



3. Сольфеджирование примеров на пройденную тему; разбор и чтение с листа.

Выше было сказано, что при чтении с листа необходимо вырабатывать у ученика навык быстро ориентироваться в материале, используя для анализа имеющиеся теоретические знания, и координировать все элементы в процессе сольфеджирования. С этой целью приведем пример такого анализа.

Предлагается прочитать (спеть с листа) нижеследующую мелодию:

Табл. № 100
Инв. №

98 Allegretto

Прежде чем начать сольфеджирование, учащийся должен произвести беглый разбор данного примера.

Он определяет тональность, размер, затакт и ритмическое строение первой фразы. Сопоставляя дальнейшее развитие мелодии с ее началом, ученик обнаруживает, что все фразы начинаются с затакта и имеют одинаковый ритм.

В мелодическом отношении первые две фразы одинаковы за исключением окончания, а третья и четвертая фразы такие же, как пятая и шестая, отличающиеся от них лишь заключением. Мелодия начинается с IV ступени, поэтому учащемуся следует, хорошо настроившись, найти начальный звук по тоническому трезвучию.

Далее, уже будучи настроенным, он должен мысленно представить, как звучит начало мелодии, особо обратив внимание на интонацию двух нисходящих чистых кварт.

После такой подготовки ученик может приступить к сольфеджированию. Рекомендуется перед вступлением продирижировать в спокойном темпе один пустой такт и вступить лишь в следующем такте, чтобы плавно, без рывка, войти в движение.

Надо внушить учащимся, что аналитическая работа не должна прекращаться и в процессе пения, наоборот, необходимо безотрывно следить за соотношением ступеней, соблюдая фразировку, и в соответствии с ней сменять дыхание.

ЧЕТВЕРТЫЙ КЛАСС

1. Тритоны в мажоре и миноре¹. Примеры из музыкальной литературы. Упражнения.
2. Диктант с разбором и его устная транспозиция.
3. Задание на дом по письменной транспозиции.

Замечания к плану урока

1. Необходимо показать на музыкальных примерах распространенность в мажоре и гармоническом миноре интонации тритона — как в мелодии, так и в гармонии.

¹ В новой программе рекомендуется начинать изучение тритонов лишь в шестом классе.

Надо в доходчивой форме объяснить учащимся неустойчивую (диссонирующую) природу тритона, противопоставляя его устойчивой основе лада.

Приведем примеры на тритон из музыкальных произведений, в которых он встречается (см. также примеры с 13 по 21):

99 Andante

И Г а й д в Симфония G-dur

100 Lento

Украинская народная песня „Доля“

101 Allegretto

Белорусская народная песня „Савка и Гришка“

Указав на ступени, образующие ув. 4 и ум. 5, и на взаимное обращение этих интервалов, можно приступить к объяснению их разрешения. Весь предыдущий ход занятий в достаточной степени подготовил учеников к усвоению указанной темы с теоретической и практической стороны. Поэтому задача преподавателя будет сводиться к закреплению интонации тритона посредством упражнений.

Для того чтобы учащиеся научились быстро находить ув. 4 и ум. 5 в заданной тональности, целесообразнее начинать упражнения с построения (игры на фортепиано) тритона с разрешением.

Предполагается, что при объяснении разрешения тритона преподаватель приведет схему разрешения ув. 4 и ум. 5 в мажоре и гармоническом миноре, а ученики переписут ее в классные тетради.

К интонированию тритона рекомендуется приступить на следующем уроке, поэтому домашнее задание по данной те-

ме должно заключаться в письменном построении изучаемых интервалов и в игре их на фортепиано.

2. Диктант можно дать, используя материал только что объясненной темы или же ранее пройденный, на какую-либо ритмическую фигуру.

Мелодию диктанта следует разобрать по слуху, затем записать ее и устно транспонировать.

Например:

Революционная песня
„Смело, друзья“

102 Темп марша

3. Развивая у учащихся навык письменной транспозиции, необходимо добиваться, чтобы они выполняли ее не механически, а сознательно: определяли ступени в оригинале и переносили их в новую тональность.

Для письменной транспозиции можно рекомендовать примеры 99 и 100 (верхний голос).

ПЯТЫЙ КЛАСС

Первый план урока

1. Соединение аккордов главных ступеней.
2. Размер $\frac{6}{8}$. Сольфеджирование мелодий и осваивание приемов дирижирования в размере $\frac{6}{8}$.

Замечания к плану урока

1. Объяснить правило гармонического соединения аккордов главных ступеней, ограничившись для начала основным положением тонического трезвучия (см. пример 22).

Провести в классе примерные упражнения в соединении аккордов главных ступеней на фортепиано и устно: мелодически (арпеджируя) и гармонически (в трехголосном исполнении).

Задание для домашней работы:

а) Письменная работа на соединение аккордов в мажоре и гармоническом миноре.

б) Игра соединений аккордов на фортепиано и пение по примеру классных упражнений.

2. Общее понятие сложного метра. Шестидольный метр, его выражение размером $\frac{6}{8}$. Сильная и относительно сильная доли времени. Примеры музыки в размере $\frac{6}{8}$ с простым ритмом (без шестнадцатых и синкоп). Приемы дирижирования: шесть взмахов — по долям такта; два взмаха — на сильную и относительно сильную доли времени.

Л Бетховен
Концерт для скрипки D-dur, ч III

103 Allegro

См. также пример 68.

Задание: Петь примеры в размере $\frac{6}{8}$ и упражняться в приемах дирижирования.

Второй план урока

1. Диатонические интервалы от данного звука. Объяснение принципа, по которому будут строиться упражнения, развивающие навык интонирования интервалов от данного звука.

2. Характеристика отдельных интервалов (м.3, б.3, ч.4, ч.5) с привлечением примеров из музыкальных произведений.

3. Определение на слух диатонических интервалов.

4. Подробная запись задания по пройденной теме.

Замечания к плану урока

1. Как уже было сказано выше (см. главу четвертую), при интонировании диатонических интервалов от какого-либо звука учащийся должен научиться быстро самонастраиваться, принимая данный звук за определенную ступень лада. В соответствии с этим приемом, преподаватель объясняет классу (по возможности, в более живой форме, иллюстрируя сказанное музыкальными примерами), что каждый интервал надо ставить в наиболее предпочтительное положение в предполагаемой тональности. Это необходимо, чтобы почувствовать его функциональную выразительность и тем самым содействовать более точной интонации.

2. После того как будет дана характеристика каждого интервала, как его себе представлять в смысле соотношения ступеней, следует приступить к упражнениям в интонировании отдельных интервалов. Естественно, что в течение одного урока нельзя охватить упражнениями все интервалы, поэтому материал данной темы надо разделить на три или четыре занятия.

Целесообразнее всего на первом уроке сосредоточить внимание учащихся на консонирующих интервалах и ограничиться только чистыми квинтами и квинтами, малыми и большими терциями.

Способ изучения настоящей темы достаточно подробно изложен в четвертой главе, поэтому мы лишь дополнительно приведем несколько примеров.

Соотношение ступеней: V—I вверх=ч.4; I—V вверх=ч.5;

104 Adagio Украинская народная песня „Сховалося сонце за степом“

Соотношение ступеней: I—III вверх=б.3 (мажор); I—V вниз=ч.4; V—III вниз=м.3;

105 Весело В. А. Моцарт. „Весенняя песня“

Соотношение ступеней: I—III вверх=м.3 (минор);

100 Andante Польская народная песня „Висла“

Соотношение ступеней: V—III вниз=м.3 (мажор):

107 Allegretto Русская народная песня „Я с комариком плясала“

Соотношение ступеней: I—III вверх=м.3 (минор); V—III вниз=б.3; V—I вниз=ч.5;

108 Andantino lamentabile М. Глинка. „Не щебечи, соловейко“

Если изучаемый материал будет хорошо усвоен учащимися, то на следующем занятии можно дополнить его объяснением приема интонирования малых и больших секст вверх и вниз от данного звука. Секста наиболее трудна из числа консонирующих интервалов, особенно для пения вниз, поэтому прежде чем переходить к секундам, септимами и тритонам, требуется некоторое время для ее усвоения.

3. Пройденные на уроке интервалы надо давать для определения по слуху в гармоническом и мелодическом виде, в последнем случае вверх и вниз от данного звука.

Для самостоятельной работы учащихся над развитием навыка в определении интервалов по слуху рекомендуется следующее упражнение.

Ученик должен играть на фортепиано в различных тональностях трезвучия и их обращения аккордами (не арпеджируя), а голосом выделять из них отдельные интервалы. Таким путем он получит — м.3 и б.3, ч.4 и ч.5, м.6 и б.6.

4. Необходимо, чтобы учащиеся возможно подробно записали под диктовку преподавателя способ, посредством которого они будут интонировать каждый интервал. Это очень важно сделать, так как иначе ученики могут забыть соотношение ступеней в каждом отдельном случае, а прочитать об этом им негде.

Попутно задаются для разучивания некоторые из указанных примеров.

ШЕСТОЙ КЛАСС

Первый план урока

1. Переменно-параллельный лад.
2. Группировка в размере $\frac{6}{8}$ с шестнадцатыми.
3. Диктант.

Замечания к плану урока

1. Объяснить учащимся, что в музыке, на протяжении небольших построений (особенно в песнях), часто встречается сопоставление параллельных тональностей благодаря общности их звукового состава. Опора в таких случаях перемещается с устоев мажора на устои минора и наоборот. В теории принято называть такое слияние параллельных тональностей переменным параллельным ладом. Формы этого лада многообразны:

а) преобладание одного лада над другим, заключающееся в том, что один лад начинает и заканчивает собой мелодию, а другой — появляется лишь в середине ее;

б) более частая смена параллельных тональностей на протяжении мелодии;

в) сопоставление параллельных тональностей по предложениям, устанавливающее ладовое равновесие благодаря повторениям куплета;

г) сопоставление мажора с гармоническим видом минора. Приводим примеры на указанные виды переменности:

Русская народная песня
„Уж ты, поле мое“

109 Adagio

Уж ты, по - ле мо - е, по - ле чи - сто -
е, свет раз - до - лье мо - е ты ши - ро - ко - е!

Русская народная песня
„Метельца“

110 Giocoso

Вдоль по в - ли - це ме - те - ли - ца ме - тет, ско - ро

все о - на до - рожки за - ме - тет, ой, жги, жги,
жги, го - во - ри, ско - ро все о - на до - рожки за - ме - тет.

Русская народная песня
„Выйду ль я на реченьку“


111 Allegretto

Бу - ря мгло - ю не - бо кро - ет, вих - ри снеж - ны - е кру - тя
тс, как зверь, о - на за - во - ет, то за - пла - чет, как ди - тя.

Русская народная песня
„Зимний вечер“

112 Moderato

Бу - ря мгло - ю не - бо кро - ет, вих - ри снеж - ны - е кру - тя
тс, как зверь, о - на за - во - ет, то за - пла - чет, как ди - тя.

2. Ритмическая фигура  в размере $\frac{6}{8}$.

Показать пример музыки, разобрать его теоретически и затем спеть.

Русская народная песня
„Раскинулось море широко“

113 Moderato

Раскинулось море широко

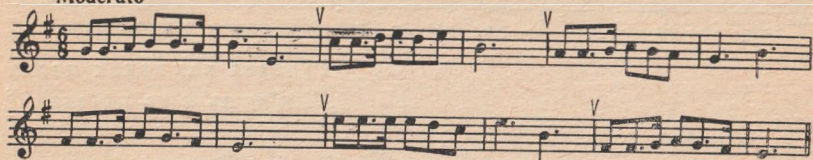
3. Диктант с предварительным разбором. Прослушать мелодию на $\frac{6}{8}$ с указанным выше ритмом, произвести по слуху подробный анализ мелодии всем классом и записать ее по памяти.

Перед проигрыванием следует назвать тональность. Разбор должен производиться в форме вопросов к учащимся.

После разбора рекомендуется сыграть еще раз пример и затем приступить к записи мелодии.

Русская народная песня
„Плещут холодные волны“

114 Moderato



Для домашней работы следует задать разучивание примеров в переменном-параллельном ладу и в размере $\frac{6}{8}$ с шестнадцатыми. Для начала целесообразно ограничиться следующими ритмическими группами:

115



Второй план урока

1. Изложение темы — характерные интервалы гармонического минора¹. Упражнение в построении характерных интервалов. Задание на дом.

2. Диктант с использованием синкопы без предварительного разбора (проверочный).

Замечания к плану урока

1. Изучать характерные интервалы гармонического минора можно после того, как будут основательно усвоены учащимися диатонические интервалы.

Эту тему целесообразнее проходить во втором полугодии к концу третьей четверти.

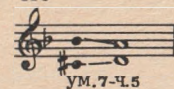
Объясняя образование характерных интервалов, необходимо приводить примеры из музыкальных произведений, чтобы учащиеся сразу восприняли их не только как гармонический элемент минора, но и как мелодическую интонацию.

Схему построения характерных интервалов надо давать одновременно с разрешением, так как это связано с самим фактом сочетания двух ступеней, образующих соответствующую

¹ Как уже было замечено выше, изучение характерных интервалов гармонического минора отнесено по новой программе в седьмой класс.

щий ладовый диссонанс (неустой). Например, объясняя ум. 7, мы говорим, что этот интервал возникает от сочетания повышенной VII ступени с VI ступенью, которые прилегают с внешних сторон к тонической квинте. Таким образом, их разрешение в эту тоническую квинту получается естественным:

116



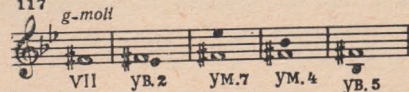
Упражнения по освоению характерных интервалов должны осуществляться в четырех направлениях: игра на фортепиано с называнием характерных интервалов нотами, письменные работы, определение по слуху и интонирование с разрешением.

На первом уроке, посвященном этой теме, не следует расплывать внимание учащихся на все виды упражнений, целесообразнее сосредоточить его на теоретической части, а именно на навыке быстро ориентироваться в тональности и находить характерные интервалы. Для этого ученики должны осознать, что в образовании характерных интервалов участвуют три ступени: VII, VI и III.

Поэтому прежде всего внимание учащихся необходимо направлять сначала на определение VII ступени в заданной тональности, а затем уже на присоединение к ней поочередно VI и III ступеней (сверху или снизу от VII) в зависимости от интервала, который требуется построить.

Вот примерная схема такого способа обнаруживания характерных интервалов в тональности:

117



Разумеется, важно также указать учащимся на свойство обращения этих интервалов. Но здесь, предвосхищая ошибки, надо отметить следующее: тяготение неустойчивого звука не меняет своего направления от того, что он из вершины становится основанием интервала и наоборот.

В соответствии с вышесказанным, в домашнее задание по этой теме необходимо включить:

а) Письменную работу. Написать в нескольких тональностях характерные интервалы с разрешением, точно их обозначив. (В этой работе нельзя допускать мелодического изложения интервалов, их надо писать для большей четкости гармонически, то есть вертикально.)

б) Игру характерных интервалов на фортепиано с разрешением.

в) Пение примеров в гармоническом миноре с наличием интонаций характерных интервалов. Если соответствующего материала в пособиях не имеется, то учащиеся должны списать в классные тетради те примеры, которые показывал им преподаватель (таким путем будет происходить постепенное накопление образцов из художественной литературы).

Приводим дополнительно несколько отрывков:

118 *Presto* М. Глинка а.
„Попутная песня“ (средняя часть)

119 *Allegro moderato grazioso con anima* М. Глинка а.
„Давно ли роскошно ты розой цвела“

120 *Вроде мазурки* Польская народная песня
„Просо сеял я“

Примечание. Мелодия песни приводится с сокращением.

2. Предполагается, что к данному времени уже изучены простейшие формы синкоп основных видов, поэтому полезно выяснить на диктанте, как учащиеся их усвоили. Поскольку такой диктант преследует цель проверить ритмические навыки, он не должен быть трудным в мелодическом отношении.

Например:

121 *Adagio* Русская народная песня
„Тонкая рябина“

Старая революционная песня
„Ночь темна“

122 *Adagio*

123 *Allegretto* Польская народная песня „Краковяк“

124 *Andantino* А. Айвазян. Песня
mf cantabile

СЕДЬМОЙ КЛАСС

Первый план урока

1. Гармонический мажор. Изложение темы. Примеры из музыкальной литературы. Гамма гармонического мажора. Неустойчивые звуки. Главные трезвучия.
2. Упражнение в настройке по камертону.

Замечания к плану урока

1. Тему — гармонический мажор — целесообразнее пройти в начале учебного года. Она является продолжением изучения видов мажора и минора и характерных для них элементов. За ней последуют темы — хроматизм и модуляция.

Как было сказано выше (см. третью главу), знакомство с гармоническим мажором не должно ограничиваться изучением только гаммы. Эту тему надо пройти углубленнее, а именно — рассмотреть все элементы, связанные с пониженной VI ступенью, так как специфическое звучание гармонического мажора определяется наличием характерных для него интонаций.

Первое, на что должен указать преподаватель учащим-

ся, — это на причину, вызвавшую применение пониженной VI ступени. Смысл понижения VI ступени заключается в стремлении придать мажорному ладу мягкий, минорный оттенок: обострение тяготения VI ступени в V ступень соответствует подобной же интонации минора. Кроме того, наличие минорной субдоминанты сближает гармонические связи мажора с одноименным минором (одинаковые субдоминанты и доминанты).

На первом уроке этой темы следует сделать общий обзор тех изменений, которые происходят от понижения VI ступени по сравнению с натуральным мажором, показать примеры в гармоническом мажоре, заимствованные из музыкальной литературы (см. примеры 34, 35 и 36), и приступить к практическому освоению отдельных элементов.

Работу над последними желательно разделить на несколько занятий. На первом уроке надо изучить гамму, неустойчивые звуки с разрешением и главные трезвучия. На следующем занятии возможно дополнить упражнения уменьшенным вводным септаккордом и тритонами (ум. 5 на II ступени и ум. 4 на VI пон. ступени) с разрешением.

Для домашних упражнений необходимо дать такие задания:

а) Написать в нескольких тональностях гамму гармонического мажора, главные трезвучия и вводный септаккорд с разрешением.

б) Играть гаммы гармонического мажора в различных тональностях.

в) Петь гаммы гармонического мажора во всех употребительных тональностях, неустойчивые звуки с разрешением и главные трезвучия.

2. Упражнение в настройке по камертону является одним из средств развития и активизации слуха учащихся. Кроме того, те ученики, которые овладевают навыком свободно настраиваться в любой тональности по данному звуку, свободнее разбирают и интонируют хроматизм, легче переходят в другие тональности при наличии модуляций в примерах сольфеджио.

Одним словом, слух их становится более активным и податливым, они приучаются к более точному интонированию, лучше себя слушают, а в этом, собственно, и заключается задача курса сольфеджио.

Камертон в практике преподавания сольфеджио применяется еще пока редко. Мы считаем, что следует смелее пользоваться им, так как результаты упражнений с камертоном очень значительны. За короткий срок учащиеся приобретают и укрепляют интонационные навыки. В предварительной беседе с учащимися надо коротко рассказать им о

камертоне, его физических свойствах. Далее пояснить общий принцип, по которому производится настройка (данный звук принимается за соответствующую ступень искомой тональности).

Все употребительные тональности подразделяются на группы в зависимости от наличия в них звука *ля* как диатонической или хроматической ступени.

Для первого занятия желательно выбрать самые легкие тональности и в каждой из них обусловить ход голоса при решении задания.

Например, требуется настроиться в тональности Ре мажор. Возможны два варианта:

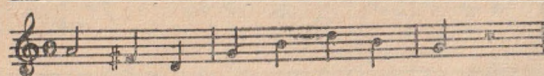
125 а)



Последний, с нашей точки зрения, предпочтительнее, так как в нем неустойчивые элементы контрастнее противопоставляются будущей тонике и лучше ее выявляют.

Настройка в Соль мажоре:

126



Настройка в ми миноре:

127 а)



Необходимо указать учащимся, что перед тем как настроиться в заданной тональности, следует ясно представить себе формулу мелодического движения. Затем внимательно вслушаться в звучание камертона, внутренне осознать высоту тона и лишь после этого интонировать звук *ля* и последующий ход настройки.

Рекомендуемые упражнения не должны сводиться только лишь непосредственно к настройке. Их надо шире использо-

вать в занятиях по сольфеджио, а именно: при интонировании элементов в заданной тональности и при пении по нотам.

Второй план урока

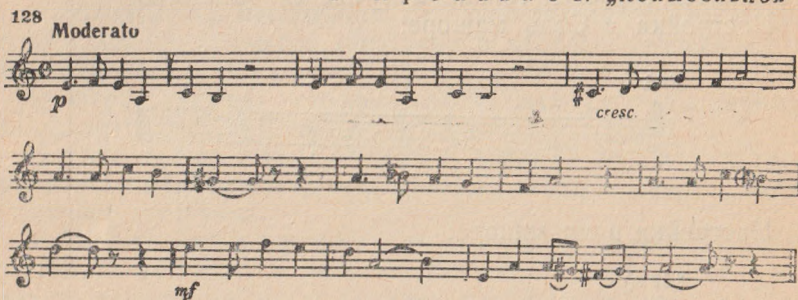
1. Внутритональный хроматизм.
2. Диктант с хроматизмом.
3. Пение гамм от данного звука.

Замечания к плану урока

1. Объяснить образование вспомогательных хроматических звуков, прилегающих к данному звуку, возникающих от повышения или понижения диатонических ступеней. То же — проходящих хроматических звуков, образующихся посредством заполнения большой секунды между диатоническими ступенями. В этом случае хроматический звук приобретает значение вводного тона к той диатонической ступени, в сторону которой направлено движение.

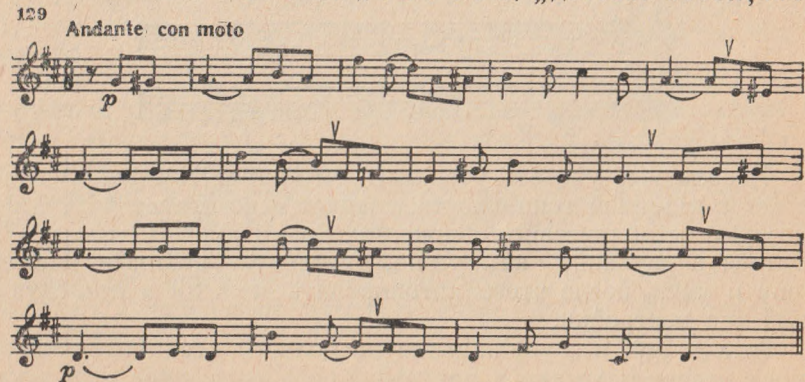
Г. Хренников. „Колыбельная“

128 Moderato



Ф. Мендельсон. „Детские пьесы“, № 4

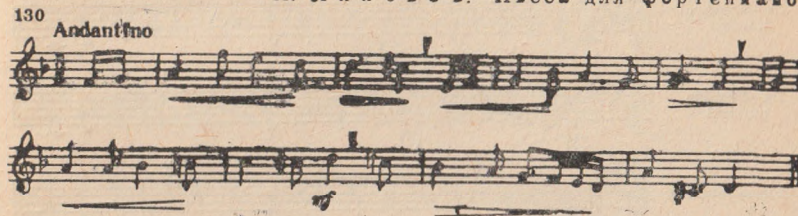
129 Andante con moto



2. Диктант с хроматизмом. В том случае, когда учащиеся только приступают к записи диктантов с хроматизмом, возможен предварительный разбор примера. Приводим две мелодии различной трудности:

А. Алябьев. Пьеса для фортепиано

130 Andantino



Ф. Шуберт. «Вальс»

131 (Темп вальса)



Для домашней работы по первой теме рекомендуется задать урок на письменную транспозицию разобранных примеров и сольфеджирование мелодий с хроматизмом.

3. Пение диатонических гамм от данного звука способствует развитию навыка точного интонирования. Как уже было сказано, преимущество этого упражнения заключается в том, что учащийся поставлен перед необходимостью все время следить за своим пением, осмысливая каждую интонацию. Это обстоятельство и обеспечивает развитие навыка точного интонирования тонов и полутонов. Целесообразнее начинать с пения мажорных гамм.

Возможно провести предварительное упражнение в чтении (сольфеджировании) гамм вверх и вниз от данного звука. Это же упражнение можно выполнять и на фортепиано. После такой подготовки, теоретическое построение гамм в процессе пения не будет вызывать затруднений.

Приводим образец этого упражнения:

132

До мажор

Си-бемоль мажор II (I)

Ля-бемоль мажор III (I)

Соль мажор IV (I)

Фа мажор V (I)

Ми-бемоль мажор VI (I)

Ре-бемоль мажор VII(I)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. В. Вахромеев. Элементарная теория музыки, издание пятое. М., издательство «Музыка», 1964.
2. И. Дубовский, С. Евсеев, И. Способин, В. Соколов. Учебник гармонии, издание четвертое. М., Музгиз, 1956.
3. И. Дубовский. Модуляция. М., Музгиз, 1959.
4. А. Островский. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио. Л., Музгиз, 1954.
5. А. Островский. Методические основы и структура учебника сольфеджио. Л., Музгиз, 1958.
6. Развитие детского голоса. Материалы научной конференции по вопросам вокально-хорового воспитания. Издательство Академии педагогических наук. М., 1963.
7. О. Скребкова и С. Скребков. Практический курс гармонии. М., Музгиз, 1952.
8. Ю. Тюлин. Учебник гармонии, часть вторая. М., Музгиз, 1959.
9. Положение о детских музыкальных школах-семилетках. М., Министерство культуры СССР, 1955.
10. Программа курса сольфеджио для детских музыкальных школ. М., Министерство культуры СССР, 1964.

