

В. А. Вахромеев

**ВОПРОСЫ
МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ
СОЛЬФЕДЖИО**

*в детской
музыкальной
школе*

В. А. Вахромеев

ВОПРОСЫ
МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ
СОЛЬФЕДЖИО

*в детской
музыкальной
школе*

издание третье, исправленное

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

Файл скачан с сайта aperock.ucoz.ru

Издательство «Музыка»
Москва, 1978

Учебное пособие, написанное опытным педагогом, предназначается для начинающих педагогов-сольфеджистов, а также для учащихся музыкальных училищ. Методический текст дополнен различными видами упражнений. Предыдущие издания данного пособия были высоко оценены педагогами, ведущими сольфеджио, и нашли широкое применение в педагогической практике.

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)¹.

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 нередки 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

¹ К числу таких трудов следует отнести работу: Островский Л. Методика теории музыки и сольфеджио. Л., 1970. См. также список методической литературы в конце книги.

и для разработки методики не дают достаточно материала. Мы еще не имеем специального методического бюллетеня, а наши музыкальные журналы 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.

**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»².

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 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 на-

² Положение о детских музыкальных школах-семилетках. Министерство культуры СССР. М., 1955, с. 3.

выков был усвоен учащимися в совершенстве, именно в этом-то и состоит их задача.

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»³.

Сказанное лежит в основе программы по сольфеджио и является главной задачей курса. Все формы работы, объем теоретических знаний и навыки подчинены этой 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 1964 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 дисциплина и сознательное отношение учеников к за-

³ Программа курса сольфеджио для детских музыкальных школ. М. 1972, с. 3.

нениям, 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 разбо-

ре 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 прамбуле к программе по сольфеджио 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.

Например, в разделе «Сольфеджирование и вокально-интонационные навыки» говорится: «Одной из необходимых форм работы на уроках сольфеджио являются интонационные упражнения... Они способствуют развитию различных сторон слуха (ладового, гармонического, внутреннего)⁴. В разделе, посвященном интонационным навыкам учащихся третьего класса, сказано: «Пение в ладу устойчивых звуков с разрешением»⁵.

Имеется и ряд других, рассредоточенных по различным разделам программы, указаний относительно рекомендуемого метода развития слуха.

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 находиться между собой в тесной взаимосвязи и основываться на определенных теоретических знаниях»⁶.

Нам кажется, что здесь следовало бы сказать не только о сочетании самих форм работы, но и о необходимости изучать

⁴ Программа курса сольфеджио для детских музыкальных школ, с. 5.

⁵ Там же, с. 14.

⁶ Там же, с. 3.

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 заметить, 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 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?

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; наконец, 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. Уже с первого класса необходимо постепенно приучать детей сознательно слушать музыку и определять по слуху отдельные элементы ее, соответственно программе. Поэтому одно лишь название темы, данное в программе для первого класса,— «Понятие устойчивости и неустойчивости»⁷— без уточнения соответствующих практических упражнений для этой цели недостаточно: оно не ориентирует преподавателя в конкретном направлении.

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. А. Островский в упомянутых выше «Очерках» совершенно справедливо подчеркивает, что «навыки сольфеджио должны опираться на хорошую музыкальную грамотность учащихся»⁸. Нет сомнения в том, что в первом классе освоение ладовых связей ступеней мажорной гаммы должно осуществляться посредством прослушивания примеров музыки, в которых изучаемые интонации легко выявляются и усваиваются слухом. Чтобы преподаватель мог показать учащимся услышанное ими в конкретном нотном

⁷ Программа курса сольфеджио для детских музыкальных школ, с. 11.

⁸ Островский А. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио. Л., 1954, с. 157.

выражении, надо применять для разбора по слуху очень простые мелодии.

Например:

Moderato Чешская народная песня

2 Allegro В. Ребиков. «Воробушек»

Tempo марша А. Новиков. «Учил Суворов»

Примеры, отобранные для пения по нотам, тоже должны подвергаться анализу. Такой метод занятий логично вытекает из поставленной перед нами задачи. Его необходимо сохранить и в следующих классах при изучении любых элементов музыки.

Взаимосвязи ступеней лада. Приобретение и закрепление навыка определения по слуху тонического трезвучия (устойчивых звуков) возможно лишь в контрастном сопоставлении с неустойчивыми элементами лада, поэтому не следует далеко отодвигать изучение всех неустойчивых ступеней гаммы.

В свою очередь, неустойчивые звуки воспринимаются сравнительно легко, если постоянно фиксировать внимание учащихся на том, что они прилегают к устойчивым звукам. В этом случае ученики довольно скоро приобретают навык ориентировки в ладу, определяя и интонируя вразбивку отдельные ступени гаммы. Это достигается при помощи пения неустойчивых звуков с разрешением каждого в отдельности:

Пение же неустойчивых звуков подряд (в виде септаккорда) с последующим разрешением в трезвучие для указанной цели малоэффективно. Рекомендованное упражнение надо применять и в определении по слуху. Его полезно также играть

на фортепиано в пройденных тональностях, как и другие упражнения, которые будут в дальнейшем применяться. (Естественно, что означенное упражнение требует от учащихся знания мажорной гаммы.)

Во втором классе следует продолжить начатую работу в мажоре: укрепить усвоенные навыки и расширить круг тональностей. Затем необходимо приступить к изучению тех же элементов в миноре⁹.

О видах минора. Заслуживает внимания вопрос, в каком порядке изучать виды минора? Несомненно то, что объяснять минорный лад надо исходя из натурального вида. С этим связано и понятие параллельности мажора и минора, которое целесообразно тут же закреплять образцами из музыкальных произведений на сопоставление параллельных тональностей.

Например:

5 *Allegro molto*

Русская народная песня
«Ходила младшенька»

mf

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 ин-

⁹ В первом классе минор вводится для сопоставления его с мажором в разделах пения по нотам и определения на слух, чтобы постепенно приучить учащихся различать мажорный и минорный лад.

тонаций, 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 упражнениях 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 втором 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, гармонический и мелодический 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, выучен-

ных наизусть, а следовательно, разобранных с точки зрения всех слагающих 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:



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 терций от различных ступеней мажора и минора. Для начала рекомендуется петь все терции подряд.

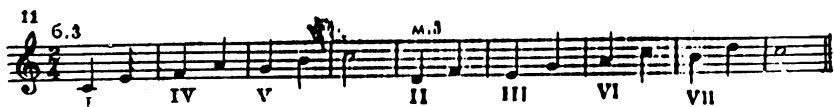
Например, терции подряд вверх:



То же — вниз:



Затем возможно пение отдельно больших и малых терций:



Следующий этап этого упражнения заключается в пении «вразбивку» 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 тонике, 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:

12 а)

ум. 5

б)

ув. 4

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

Например:

13 Moderato

Русская народная песня «Степь»

ум. 5

Русская народная песня
«Скучно, матушка»

14 Adagio



15 Presto

М. Глинка. «Попутная песня»



16 Largo

А. Корелли. Сарабанда



17 Moderato

Л. Боккерини. Менуэт



18 Allegro

М. Анцев. «Вьюга»



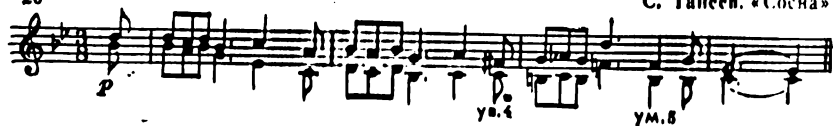
19 Moderato

А. Аренский. «Цветики-цветочки»



20 Andante

С. Танеев. «Сосна»



21 Медленно



Ввиду того, что изложенная выше точка зрения по поводу срока изучения тритона не совпадает с указаниями программы, необходимо дополнительно заметить следующее.

В новой программе (1972 г.) изучение доминантсептаккорда указано в плане четвертого класса, а тритоны — в пятом классе. Такая последовательность этих тем не способствует их рациональному изучению.

Если проходить «доминантсептаккорд в основном виде с разрешением» не поверхностно (без недомолвок), то очевидно надо объяснить его интервальный состав и причину острогдиссонирования аккорда, заключающуюся в том, что в доминантсептаккорд входят два диссонансирующих интервала: ум. 5 и м. 7. Объясняя разрешение аккорда, следует указать направления тяготеющих звуков, а это значит — объяснить разрешения ум. 5 и м. 7. Как же можно при таком положении отнести тему тритонов к программе пятого класса?

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:



То же — начиная с тонического сектаккорда и квартсекста-аккорда.

В пятом классе надо пройти основной вид V_7 в мажоре и миноре с разрешением, а также построение его от данного звука с определенным тональностью и последующим разрешением.

Интервалы в тональности. В программе по сольфеджио для пятого класса указаны диатонические интервалы от ступеней мажорных тональностей. 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 пост 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 I ступени:



Систематизируя таким образом навыки интонирования интервалов в тональности, 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 тоник¹⁰.

¹⁰ Об интонировании интервалов от заданного звука см. в четвертой главе.

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

настройка:

выполнение:

26

от VII ст.

от I ст. от II ст. от III ст. от V ст. от VI ст.

Полезно обратить внимание учащихся на то, что каждый вид консонирующих интервалов (исключая чистые примы и октавы) содержит в себе по одному устойчивому интервалу в данной тональности.

Упражнение в пении интервалов в тональности целесообразно выполнять и двухгласно. 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 выявилося 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 подходили 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?

Изучение гармонического минора начинается во втором классе, четырех лет достаточно для того, чтобы усвоить наиболее простые элементы, связанные с ним. В шестом же клас-

се надо дать учащимся полное представление об интонационных особенностях гармонического минора.

Приведем несколько убедительных образцов из музыкальной литературы:

П. Чайковский. «Шелкунчик»,
«Вальс цветов»

27 Tempo di Valse

f

ум.4 ум.4

28 Mässig

Ф. Шуберт. «Серенада»

ум.4

ум.4

Э. Григ. «Импровизация»

29 Allegretto con moto

ум.4 ум.4

Н. Римский-Корсаков. «Снегурочка»,
ария Снегурочки

30 Adagio

ум.4 ум.4

Andantino

dolce e grazioso

Allegro non troppo

К. Мострас. «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 лишний раз определяется альтерационная природа характерных интервалов.

Тритон же является интервалом диатоническим¹¹, он присущ натуральному виду лада. Возникающие же ув. 4 и ум. 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, необ-

¹¹ 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.

ходимо сначала объяснить теоретическую сторону вопроса, а затем показать примеры из музыкальных произведений.

Учащиеся, занимавшиеся в достаточной степени интонированием неустойчивых звуков в гармоническом миноре, не будут 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.

Например:

33

The image shows two staves of musical notation. The first staff contains two intervals: a second interval (ув.2) and a seventh interval (ум.7). The second staff contains two intervals: a fourth interval (ум.4) and a fifth interval (ув.5). The notation includes a treble clef, a key signature of one flat, and a 2/4 time signature.

В этом же классе должна быть продолжена работа по интонированию диатонических интервалов в тональности.

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 шестом 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 дана в ней с перечислением всех элементов, характеризующих этот вид лада. Но для знакомства и усвоения гармонического мажора учащимся недостаточно одних упражнений: пения гамм гармонического мажора, аккордов с участием пониженной шестой ступени и других характерных для лада элементов.

Если говорить о знакомстве с гармоническим мажором, то попутно с упражнениями следует показать образцы музыки, в которых мажорный лад применен с пониженной VI ступенью. Ведь суть вопроса заключается не столько в самом факте понижения VI ступени, сколько в том, что достигается этим. Полезно обратить внимание учащихся на мягкую интонацию VI пониженной — V ступени, напоминающую собой минор. Необходимо дать учащимся понятие не только полного минора, но и полного мажора. Это очень важно для изучения родства тональностей, модуляции и правописания хроматизма.

Ниже приводятся примеры в гармоническом мажоре:

34 *Tempo di mazurka* М. Глинка. «О, милая дева»

35 *Andantino* Н. Римский-Корсаков. «Золотой петушок», «Сон царя Додона»



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:



Трезвучия на ступенях мажора и минора. Последняя тема, завершающая изучение внутриладовых 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 даст 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:

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:

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.

Натуральный ля минор:

41

минорные трезвучия мажорные трезвучия уменьшенное трезвучие

I IV V III VI VII II

главные трезвучия побочные трезвучия

Гармонический ля минор:

42

минорные трезвучия мажорные трезвучия уменьшенные трезвучия увеличенное трезвучие

I IV V VI II VII III

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 квартсекстаккорд; 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:

43 D-dur гармонический

44 e-moll гармонический

45 C-dur гармонический

46

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.

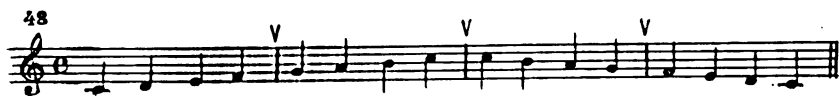
Такое сознательное отношение к звукообразованию — залог будущих успехов. Здесь пока не говорится о художественной стороне исполнения. Об этом речь пойдет ниже.

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 тетрахордам:



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 *со-ль* — *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:

48

ре., ми., фа.-диез, со..ль, ля., си..., до.-диез, ре.

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 различный.

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 пускать 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, выработавшийся в результате осознания определенных ладовых отношений.

Поясним нашу мысль на примерах.

Если учащийся интонирует интервал в заданной тональности, то ему играется 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 учащегося 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 представлять 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 тональность. 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 ступени¹². 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 мажора; 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.

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»:

«Помимо пения секвенций, необходимо увеличить место,

¹² При построении терций вниз возможно представить себе исходный звук третьей ступенью лада.

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; 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»¹³.

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 quartой 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 повторить примерно то же, что было сказано о чистой quartе. Но в этом случае мы покажем несколько примеров:

50 Moderato

Русская народная песня «Степь»

¹³ Островский А. Методические основы и структура учебника сольфеджио. Л., 1958, с. 17.

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»

56 Белорусская народная песня «Летели туси с броду»

57 Белорусская народная песня «Летел ворон»

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 припривыкли 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 секст-аккорд. 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

V V_7 V_5 V_4 V_3 V_2 $m.VII_7$ $ym.VII_7$

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 $a^1 = 440$ ¹⁴. Наша промышленность выпускает камертоны указанной высоты.

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

¹⁴ Для первой октавы, строй которого равен 440 колебаниям в секунду.

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. Например:

59

The musical exercise consists of four staves of music, each with a key signature and a scale degree indicated below the staff:

- Staff 1: C-dur (VI) and G-dur (II)
- Staff 2: d-moll (V), E-dur (IV), and cis-moll (VI)
- Staff 3: c-moll (VI пов.) and Es-dur (IV пов.)
- Staff 4: Des-dur (V пов.) and gis-moll (II пов.)

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.

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 учащихся.

Вызывает категорическое возражение бессистемное маханье 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 на ладонь). Здесь очень важное значение имеют собранность и округленность кисти, 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 недодержание 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, 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.

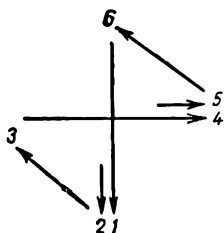
Этот момент надо точно фиксировать. Следовательно, движение должно быть четким, а не расплывчатым. Как уже было сказано выше, необходимы конкретные остановки движений руки в опорных точках. Пожалуй, старый термин — удар в данном случае яснее выражает то ощущение, которое возникает в руке. Здесь мы сталкиваемся 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 сольфеджио ощущать метр, соблюдать темп и выполнять ритмическое разнообразие.

разие мелодии, а не мешать, 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.

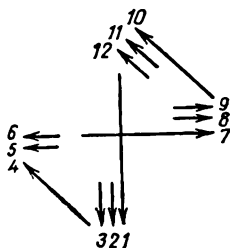
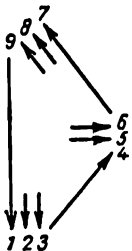
Приемы дирижирования в сложных размерах. В основе приемов дирижирования в сложных размерах лежат схемы взмахов: двух-, трех- и четырехдольные. Наиболее распространенный сложный размер $\frac{6}{8}$ дирижруется шестью взмахами: в четырехдольной схеме удваиваются движения вниз и вправо с тем, чтобы последняя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



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 $\frac{6}{8}$.

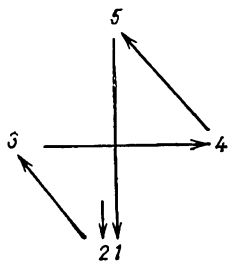
Размеры девятидольные и двенадцатидольные дирижуются по схемам, соответствующим количеству простых тактов, а именно: по трехдольной схеме с утроением каждого направления при девяти долях и по четырехдольной схеме с утроением каждого направления при двенадцати долях:



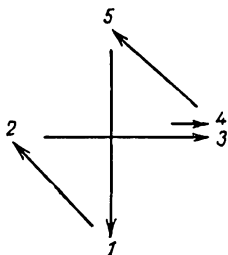
В этих размерах, так же как и в размере $\frac{6}{8}$, используется прием дирижирования по простым тактам, то есть по три доли на взмах.

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).

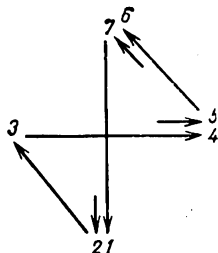
Приемы дирижирования в смешанных размерах. Дирижирование в смешанных размерах — пятидольном и семидольном производится на основе четырехдольной схемы. В пятидольном размере ($\frac{5}{4}$ и $\frac{5}{8}$) при последовательности простых тактов — 3+2 удваивается первое направление:



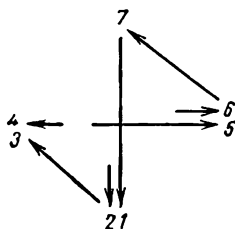
При последовательности простых тактов — 2+3 удваивается взмах направления приходящегося на относительно сильную долю, то есть вправо:



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:

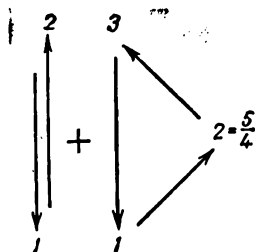


При последовательности простых тактов — 2+2+3 используется та же схема, но с добавлением второго взмаха на движение влево:



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:



(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:

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 временные соотношения 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 прави-

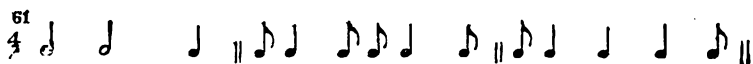
лу, группировать в размере $\frac{3}{4}$ ритм  таким

образом:  . Часто приходится наблюдать, как

подобная группировка в размере $\frac{3}{4}$, встретившаяся при чтении с листа, вызывает у учащихся неудобство, мешает ощущению метра и сбивает его на размер $\frac{6}{8}$. Это один из примеров того, какое важное значение имеет правильная группировка нот 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 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 пишется 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 и на правило группировки в смешанных размерах. Принципиально оно такое же, как и в сложных размерах, но благодаря разнородным 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, нередко слу-

чан, 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 встречаем эти размеры 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» Л. Бородина 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, они свойственны определенным жанрам музыки: размер $\frac{2}{2}$ — гавоту и буре, а размер $\frac{3}{2}$ — куранте.

Встречаются указанные размеры и в педагогической литературе.

Приводим несколько образцов музыки в этих размерах:


63 Allegro moderato

Русская народная песня
«Я вечер млада»



64 J. = 66

Русская народная песня
«Напала роса»



А. Бородин. «Князь Игорь».
«Песня Владимира Галицкого»

65

Allegro moderato



Г. Ф. Гендель.
Сарабанда с вариациями

66

Lento non troppo



М. Мусоргский. «Борис Годунов»,
ариозо Ксении

67

Andante



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.

Глава шестая

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 выполняя ритм, опираясь на сознательное, четкое дирижирование.

Перечисленные практически 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 осознать 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 вслух¹⁵.

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.

¹⁵ 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.

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. Казалось 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 долгий), сильное время; уметь бегло охватить 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 ниже мелодии главенствующее значение для удержания строя имеет V ступень — звук *до* (тоническая квинта):

68 *Moderato* А. Тома. «Вечерняя песня»

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, но 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 поступенное 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 подвергнуть 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 сто-

роны 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 выдержать его до конца. Достигнуть этого можно лишь постепенно. Необходимо требовать от ученика, чтобы он осознал 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 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 обычной (инструментальной) группировки нот.

Пение мелодий с хроматизмом и модуляциями. В заключение нужно сказать несколько слов о сольфеджировании мелодий с хроматизмом и модуляциями¹⁶.

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 усвоения.

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, однако на деле диктант зачастую проводится формально, бессистемно 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 самым содействуя основной задаче курса сольфеджио — воспитанию 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

¹⁶ О хроматизме и модуляциях см. в главе восьмой.

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 позиций наблюдателя. Что получается на практике с записью диктанта?

Мы знаем, что существует, например, метод, заключающийся 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-либо 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 установок музыкального воспитания на основе осознания музыкальных 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 крайне ограниченное время. Уже это обстоятельство заставляет нас искать другие способы, нежели те, о которых шла речь выше для того, чтобы добиться успеха в равномерном, гармоничном развитии всех приемов, содействующих развитию слуха и, в частности, навыка в записи диктанта.

Метод слухового анализа. Противопоставляя механической записи мелодий способ, основанный на осознании отдельных элементов музыки и их связи в целом, мы тем самым и в данном разделе работы остаемся верны принципу, положенному в основу всех наших упражнений. И если мы убеждаемся в том, что учащийся должен записывать диктант лишь осмысленно, то вопрос метода фиксации становится второстепенным, то есть подчиненным главному 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 учащимся 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 части ее правильно поют по памяти. Это говорит о том, что в

подобном случае они воспринимают мелодию пассивно, лишь на слух, как любители, не обладающие элементарной музыкальной грамотностью. Но достаточно указать учащемуся на то, что он должен данный звук, который не может определить по интервалу, сопоставить в своем слуховом 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 класса, до того как учащиеся начнут записывать примитивные мелодические построения, целесообразно проводить подготовительную работу при помощи так называемых устных диктантов. 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 одновременным дирижированием. Такому упражнению должен сопутствовать разбор усвоенного музыкального материала.

Например, дается следующая мелодия:



Преподаватель называет тональность и играет пример. Устанавливается исходная ступень отрывка. Далее выясняется направление движения мелодии и форма этого движения: вверх по устойчивым звукам, вниз по ступеням, начиная с V ступени.

Определяются размер мелодии, сильные доли и длительности 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 учащихся 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, фразы, каденции,

отдельные мелодические и ритмические сочленения и 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. (Проверять 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, невелик), 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 высо-

ту всей мелодии? Думается, что этого делать не следует. И вот по какому соображению. 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 продолжать запись мелодии.

Повторяем еще раз: главное — это научить учащегося не поверхностно слушать музыку, а разбираться в сильной 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 воспитательного значения...» и «...превращается в механическое занятие, бесперспективную регистрацию отдельных звуков или не связанных между собой мотивов»¹⁷.

¹⁷ Островский А. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио, с. 266.

Далее он пишет: «На определенном этапе, когда на одно-голосных примерах вырабатываются основные навыки диктанта, в частности умение удерживать в памяти большую и развитую мелодию,— бывает полезно еще до расстановки тактовых черт быстро набросать потные головки ...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»¹⁸.

Приведенные цитаты внешне кажутся противоречивыми. Происходит это от того, 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, но здесь он обосновывает это необходимостью «удерживать в памяти большую и развитую мелодию». Последнее предполагает, что мелодия ранее прослушана и разобрана, поскольку ее надо удерживать в памяти.

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

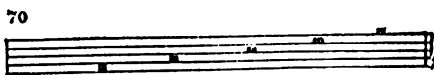
Нотное письмо. Приведем несколько замечаний о нотном письме. Техника записи нот для диктанта очень важна. Ученик, владеющий хорошими навыками нотного письма, значительно выигрывает по сравнению с тем, кто пишет ноты бессистемно. В практике обучения нотному письму имеются определенные недостатки.

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 четвертными и восьмыми (половинная— это не движение, а обычно остановка в конце его). Во-вторых, после записи кружков— половинных, при переходе к четвертным 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 сохраняется 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 таким «приемом» записи нот.

¹⁸ Островский А. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио, с. 275.

Необходимо начинать учить писать ноты с «черных» головок (пунктир или черточка). 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 получаются более ровные:



Глава восьмая

РОДСТВО ТОНАЛЬНОСТЕЙ, ХРОМАТИЗМ И МОДУЛЯЦИЯ

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 глав-

ной, 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 хроматическим¹⁹.

Существует также мнение, что к тональностям ближайшего родства (первой степени) относятся шесть тональностей: параллельная, доминанта и ее параллель, субдоминанта и ее параллель и в мажоре тональность гармонической (минорной) субдоминанты²⁰.

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 консерватории 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»²¹.

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 различие 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 глав-

¹⁹ Скребкова О. Л., Скребков С. С. Практический курс гармонии. М., 1952, с. 151.

²⁰ Тюлин Ю. Н. Учебник гармонии. Ч. 2. М., 1959, с. 25.

²¹ Дубовский И., Евсеев С., Способин И., Соколов В. Учебник гармонии. М., 1956, с. 230. Эта точка зрения подтверждается и в работе: Дубовский И. И. Модуляция. М., 1959, с. 16 и 17.

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

Теоретическая часть этой 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 слуховому восприятию 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. Островского²².

Модуляция. Учащемуся, который прошел и хорошо усвоил взаимоотношения диатонических ступеней и свойства внутритонального хроматизма, нетрудно будет понять и законы вводнотонных 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 отклонений 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

78 Allegro moderato

²² Островский А. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио, с. 193.

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 модуляции по мелодии и с помощью гармонического сопровождения:

74 Allegro moderato III. Чайковский. Пятая симфония, ч. III

75 Allegretto Ц. Кюи. «Простая песенка»

76 Andantino Л. Бетховен. «Шесть легких вариаций», тема

Moderato

Глава девятая

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ
ЗАНЯТИЯ С УЧАЩИМИСЯ
ПЯТИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

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

пример, 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 условиях 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 напряжения.

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. 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»²³.

Д. Локшин: «Мы полагаем, что запрещенные 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»²⁴.

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 снимается 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.

²³ Развитие детского голоса. Материалы научной конференции по вопросам вокально-хорового воспитания. М., 1963, с. 24.

²⁴ Там же, с. 293—294.

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 распылять 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 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 являются упражнения, закрепляющие ранее выученное, или формы работы, содействующие развитию какого-либо навыка.

Из сказанного ясно, что время занятий следует распределять так, чтобы расходовать 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.

ПЕРВЫЙ КЛАСС

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 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.



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 упражнений заключается в пении мелодических фигур тонического трезвучия с последующим интонированием неустойчивой ступени с разрешением.



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



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 (секунды и терции), 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:

The image contains two musical staves. The top staff shows the natural minor scale (D-dur) with intervals marked as m.2 (minor second) and 6.2 (major second). The bottom staff shows the harmonic minor scale (D-dur) with intervals marked as 6.2 and m.2. The scales are labeled with Roman numerals VII, VI, and IV.

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:

85 Довольно скоро

Украинская народная песня
«Ой, джигуне, джигуне»



86 Медленно

Ан. Александров.
«Уж ты, зимушка-зима»



87 Moderato

П. Чайковский.
«Колыбельная песнь в бурю»



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:

88 а) e-moll



б) или:



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

89 Не скоро Д. Васильев-Буглай.
«Осенняя песенка»

90 Allegretto И. Гуммель. «Аллегretto»

3. Преподаватель проигрывает мелодию диктанта, не называя тональности:

91 Andantino «Там, за речкой»

Затем производится анализ мелодии с точки зрения соотношения ступеней. Выясняется метр и ритмическое строение. Далее преподаватель указывает тональность и учащиеся, дирижуя, 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

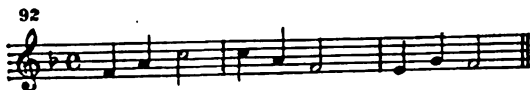
1. В программе второго класса указаны интервалы: б.2 и м.2, б.3 и м.3; их построение в заданной тональности устно и на фортепиано, а также пение от ступеней, либо подряд «цепочкой», либо выборочно — отдельно большие и отдельно малые. В третьем классе это упражнение следует продолжать, но с усилением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

Учащиеся должны ясно себе представлять, что в составе лада каждая малая и большая терции имеют 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 допеваётся 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 одноголосном, мелодическом изложении, так и в гармонической последовательности (двухголосно).

Например:

96 Подвижно

Украинская народная песня
«Ой, за гаем, гаем»

97 Moderato

А. Грегри. «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:

98 Allegretto

Ан. Александров. «Ласточки»

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 тону-ческому трезвучию.

Далее, уже будучи настроенным, он должен мысленно представить, как звучит начало мелодии, особенно 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 миноре²⁵. 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.

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):

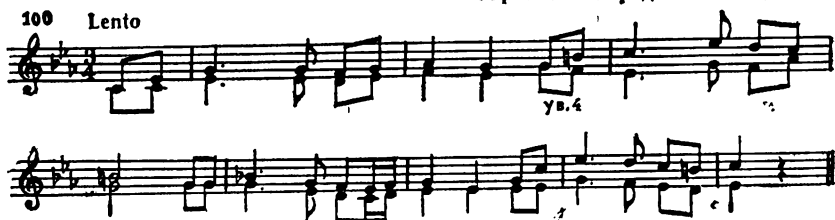
²⁵ В программе 1972 г. рекомендуется начинать изучение тритонов лишь в пятом классе.

99 Andante



Украинская народная песня «Доля»

100 Lento

Белорусская народная песня
«Савка и Гришка»

101 Allegretto



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 приступать на следующем уроке, поэтому домашнее задание по данной теме 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 рит-

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

Например:

102 Темп марша

Революционная песня
«Смело, друзья»

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 освоение 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-дур, ч. III



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.

Украинская народная песня
«Сховалося сонце за степом»

104 Adagio

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

105 Весело

В. А. Моцарт. «Весенняя песня»

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

106 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 (минор); V—I вниз = ч. 5.

М. Глинка.

«Не щевичи, соловейко»

108 Andantino lamentabile



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, септима 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 подробнее 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 переменнопараллельным 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:

109 Adagio

Русская народная песня
«Уж ты, поле мое»

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

Detailed description: This is a musical score for a Russian folk song. It consists of two staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 3/4 time signature. The tempo is marked 'Adagio'. The music starts with a piano dynamic marking 'p'. The melody is written on a single line, with lyrics underneath. The second staff continues the melody and lyrics. The lyrics are: 'Уж ты, по - ле мо - е, по - ле чи - сто - е, свет раз - до - лье мо - е ты ши - ро - ко - е!'.

110 Glucoso

Русская народная песня
«Метелица»

Вдоль по у - ли - це ме - те - ли - ца ме - тет, ско - ро
все о - на до - рож - ки за - ме - тет, ой, жги, жги,
жги, го - во - ри, ско - ро все о - на до - рож - ки за - ме - тет.

Detailed description: This is a musical score for a Russian folk song. It consists of three staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 3/4 time signature. The tempo is marked 'Glucoso'. The music starts with a piano dynamic marking 'p'. The melody is written on a single line, with lyrics underneath. The lyrics are: 'Вдоль по у - ли - це ме - те - ли - ца ме - тет, ско - ро все о - на до - рож - ки за - ме - тет, ой, жги, жги, жги, го - во - ри, ско - ро все о - на до - рож - ки за - ме - тет.'.

Русская народная песня.
«Выйду ль я на реченьку»

111 Allegretto

Русская народная песня
«Зимний вечер»

112 Moderato

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

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

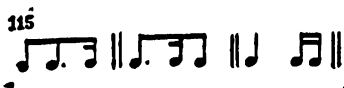
3. Диктант с предварительным разбором. Прослушать мелодию на $\frac{6}{8}$ с указанным выше ритмом, произвести по слуху подробный анализ мелодии всем классом и записать ее по памяти.

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:



Второй план урока

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

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

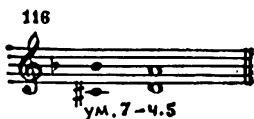
Замечания к плану урока

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 соответствующий 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 получится естественным:



Упражнения по освоению характерных интервалов должно 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 распылять 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 ступени) в зависимости от интервала, который требуется построить.

Вот примерная схема такого способа обнаруживания характерных интервалов в тональности:



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.)

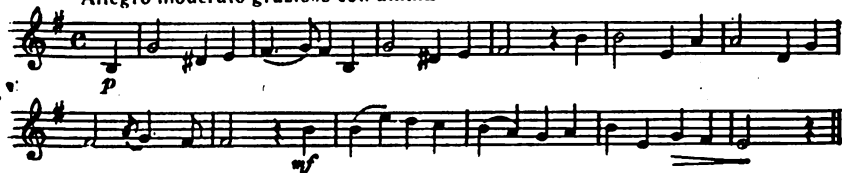
б) Игру характерных интервалов на фортепиано с разрешением.

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:



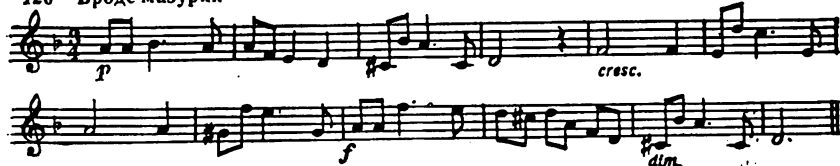
119 Allegro moderato grazioso con anima



Польская народная песня

«Просо сеял я»

120 Вроде мазурки



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»



122 Adagio

Старая революционная песня

«Ночь темна»



123 Allegretto

Польская народная песня «Краковьк»





СЕДЬМОЙ КЛАСС

Первый план урока

1. Гармонический мажор. Изложение темы. Примеры из музыкальной литературы. Гамма гармонического мажора. Нестойчивые 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 углубленное, 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 учащимся, 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 разных 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 учащегося. 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:



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

Настройка в Соль мажорс:



Настройка в ми миноре:



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 использовать 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 за-

полнения большой секунды между диатоническими ступенями. В этом случае хроматический звук приобретает значение вводного тона к той диатонической ступени, в сторону которой направлено движение.

128 Moderato

Т. Хренников. «Колыбельная»

129 Andante con moto

Ф. Мендельсон. «Детские пьесы», № 4

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:

130 Andantino

А. Алябьев. Пьеса для фортепиано



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 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 (сольмизировании) 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.

132

До мажор

Си-бемоль мажор

Ля-бемоль мажор

Соль мажор

Фа мажор

Ми-бемоль мажор

Ре-бемоль мажор

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Методическая литература

1. Барабошкина А. Сольфеджио для 1-го класса ДМШ. Методическое пособие. М., «Музыка», 1972.
2. Барабошкина А. Сольфеджио для 2-го класса ДМШ. Методическое пособие. М., «Музыка», 1974.
3. Давыдова Е. Методика преподавания сольфеджио. М., «Музыка», 1975.
4. Давыдова Е. Сольфеджио для 3-го класса ДМШ. Методическое пособие. М., «Музыка», 1976.
5. Островский А. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио. Л., «Музыка», 1954.
6. Островский А. Методические основы и структура учебника сольфеджио. Л., Музгиз, 1958.
7. Островский А. Методика теории музыки и сольфеджио. Л., «Музыка», 1970.
8. Положение о детских музыкальных школах-семилетках. М., Министерство культуры СССР, 1955.
9. Программа курса сольфеджио для детских музыкальных школ. М., Министерство культуры СССР, 1972.
10. Развитие детского голоса. Материалы научной конференции по вопросам вокально-хорового воспитания. М., Издательство Академии педагогических наук, 1963.

Рекомендуемые учебные пособия

1. Баева Н., Зебряк Т. Сольфеджио для I—II классов ДМШ. М., «Музыка», 1968.
2. Барабошкина А. Учебник по сольфеджио для 1-го класса ДМШ. М., «Музыка», 1972.
3. Барабошкина А. Сольфеджио для 1-го класса ДМШ. М., «Музыка», 1972.
4. Барабошкина А. Сольфеджио для 2-го класса ДМШ. М., «Музыка», 1974.
5. Давыдова Е., Запорожец С. Сольфеджио для 3-го класса ДМШ. М., «Музыка», 1976.
6. Вахромеев В. Сольфеджио. М., «Музыка», 1966.
7. Вахромеев В. Элементарная теория музыки, изд. 7-е. М., «Музыка», 1975.
8. Калмыков Б., Фридкин Г. Сольфеджио. Ч. I. М., «Музыка», 1968; ч. II. М., «Музыка», 1969.
9. Ладухин Н. Одноголосное сольфеджио. М., «Музыка», 1975.
10. Музыкальные диктанты. Сборник, составленный группой преподавателей ДМШ имени С. С. Прокофьева (г. Москва). М., «Музыка», 1975.
11. Островский А. Учебник сольфеджио. Вып. 1. Л., Музгиз, 1962.
12. Писаревский А. Сольфеджио. Киев, 1963.
13. Сборник диктантов для ДМШ. Под редакцией М. Антошиной. М., Музгиз, 1952.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Глава первая. Задачи курса сольфеджио и вопросы программы	5
Глава вторая. Организационные вопросы. Методический принцип и его фактическая реализация	6
Глава третья. Ладовое воспитание музыкального слуха	10
Глава четвертая. Навыки точного интонирования	26
Глава пятая. Воспитание ритмического чувства	35
Глава шестая. Сольфеджирование	43
Глава седьмая. Музыкальный диктант	48
Глава восьмая. Родство тональностей, хроматизм и модуляция	54
Глава девятая. О некоторых особенностях занятий с учащимися пяти-летней школы	59
Дополнение. Примерные планы уроков.	63
Предварительные замечания к примерным планам уроков по сольфеджио	63
Первый класс	63
Второй класс	66
Третий класс	68
Четвертый класс	71
Пятый класс	73
Шестой класс	76
Седьмой класс	82
Список литературы	87

ИБ № 1412

Вахромеев Варфоломей Александрович

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ

ПРЕПОДАВАНИЯ СОЛЬФЕДЖИО

в детской музыкальной школе
издание третье, исправленное

Редактор *В. Панкратова*. Художник *В. Кошмин*. Худож. редактор *А. Головкина*. Техн. редактор *Т. Сергеева*. Корректор *Н. Горшкова*. Подписано к печати 16/11 1978 г. Формат бумаги 60×90¹/₁₆. Печ. л. 5,5. Уч.-изд. л. 5,22. Тираж 10 000 экз. Изд. № 9982. Зак. 361. Цена 35 к., на бумаге № 1. Издательство «Музыка», Москва, Неглинная, 14. Московская типография № 6 Союзполиграфпрома при Государственном комитете Совета Министров СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 109038, Москва, Ж-88, Южнопортовая ул., 24.