

В  
ПОМОЩЬ  
ПЕДАГОГУ-  
МУЗЫКАНТУ



Б. ШЕЛОМОВ

ИМПРОВИЗАЦИЯ  
НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖИО

М

**Б. ШЕЛОМОВ**

**ИМПРОВИЗАЦИЯ  
НА УРОКАХ  
СОЛЬФЕДЖИО**



**ИЗДАТЕЛЬСТВО «МУЗЫКА»**  
Ленинградское отделение • 1977

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| От автора   | 3  |
| 1. Импровизации и формирование чувства метроритма . . . . .   | 13 |
| Закрепление первых ритмических и метрических представлений (1-й класс). • Размер $\frac{3}{4}$ и такт. • Более сложные метроритмы (2-й класс). • Импровизации с ритмом четверть с точкой — восьмая. • Сочинение мелодий в разных метрах и ритмах на одни и те же тексты (3-й класс). • Шестнадцатые в сочиняемых мелодиях. • Восьмая с точкой — шестнадцатая (4-й класс). • Размер $\frac{6}{8}$ и сочиняемых мелодиях. • Новые метроритмические трудности (старшие классы).  |    |
| 2. Работа над воспитанием осознанных интонационно-ладовых представлений   | 29 |
| • Первоначальная ориентировка в направлении мелодического движения. «Волшебная лесенка». • Закрепление начального представления о тонике. • Представление об устойчивых ступенях лада. «Плюющаяся доска». • Игра в «вопросы и ответы». • Использование в импровизациях определенных ступеней, мелодических оборотов и интервалов. • Повторение импровизаций с названием звуков. • Игры во «фразы-догадки» и «мелодические прятки». Импровизации с одновременным названием звуков. • Импровизация «про себя». • Развитие ранее сложившихся форм работы в старших классах. • Письменные работы на уроках в старших классах. |    |
| 3. Освоение некоторых приемов мелодического развития и структуры песенного периода  | 57 |
| • Импровизация мелодических вариантов. • Игра «куплеты с вариациями». • Построение периода в параллельно-переменном ладу. • Секвенционное развитие и растяжение интервалов. • Нарушение квадратности построений.  |    |
| 4. Импровизация подголосков   | 69 |
| • Подголосок как вариант основного напева; освоение ряда закономерностей русского народного двухголосия. • Коллективный подбор подголоска; хоровая импровизация.  |    |
| 5. Импровизации с чисто художественной установкой   | 79 |
| • Игра «эхо в лесу». • Игра в «концерт». • Сольные импровизации с аккомпанементом. • Ансамблевые импровизации. • Коллективное сочинение оперы. • Импровизация оперы.  |    |

## ОТ АВТОРА

Музыка рано входит в жизнь детей. Одна из обычных и самых непосредственных реакций на звучащую музыку — танцевальные или характерно-изобразительные движения. Основываясь на них, воспитатели и музыкальные руководители детских садов организуют под музыку хороводы, танцы и различные подвижные игры, сценки.

Известен и другой вид музыкального творчества дошкольников. Многие дети часто поют не только запомнившиеся песни, но импровизируют мелодии, песенные попевки, нередко сочиняя и слова. Такие импровизации звучат и во время подвижных игр, и во время уединенных занятий<sup>1</sup>. Выразительность детских импровизаций проявляется не только в характере пения, но и во всем облике поющего ребенка, в его мимике, движениях корпуса. Дети подолгу могут импровизировать и на музыкальных инструментах.

Естественное для дошкольников творческое приобщение к музыке необходимо развивать и в школьные годы. Не только в подготовительных группах музыкальных школ, но и в начальных классах следует привлекать детей к танцам, музыкальным инсценировкам и разным музыкальным подвижным играм. С возрастом «синкретический» характер музыкального творчества утратится (дети осознают разницу между сочинением и исполнением выученных мелодий, обособятся танцевальные и прочие характерные движения под музыку), но след ранних творческих действий сохранится и обогатит музыкальные переживания, позволит музыкальным данным раскрыться с большей яркостью.

В центре внимания педагога во всем дальнейшем обучении остаются три основных вида детского музыкального творчества: слушательское, исполнительское и сочинительское. Однако если первым двум (особенно исполнительству) в наших школах издавна уделяется в общем достаточное внимание, то не менее важная сторона музыкального воспитания — выявление

---

<sup>1</sup> Интересные примеры ранних детских импровизаций приведены в книге: Е. Назайкинский. О психологии музыкального восприятия. М., «Музыка», 1972, с. 346—356.

и развитие сочинительских возможностей учащихся — еще, к сожалению, отстает. Правда, за последние годы здесь наметились определенные сдвиги: не только в Москве и Ленинграде, но и во многих других городах нашей страны в музыкальных школах стали появляться кружки композиции и импровизации, больше стало педагогов-энтузиастов, стремящихся активизировать на своих занятиях музыкальное творчество учащихся. Разработаны специальные упражнения, игры, в результате которых появляются как минимум — простейшая вокальная импровизация, как максимум — оформленная композиция. Все более очевидным становится, что и на уроках по специальности, и на уроках сольфеджио такие упражнения помогают учащимся овладевать инструментом и голосом как средствами передачи музыкальных мыслей и эмоций, развивают внутренний слух детей, наделяют их музыкальное мышление более глубоким образно-эмоциональным содержанием, делают его более инициативным. У них воспитывается умение импровизировать подголоски, подбирать аккомпанемент. Композиторски одаренные дети получают возможность своевременно проявить свои способности. Систематические занятия импровизацией, вдумчивая работа над сочинением пьес повышают общую музыкальность учащихся, помогают им глубже понимать и лучше исполнять профессиональную музыку. Наконец, эти упражнения развивают и обогащают духовный мир ученика.

Это благотворное веяние, наблюдаемое в нашей музыкальной педагогике, сталкивается, естественно, и с некоторым скептицизмом тех, кто привык работать «по старинке». «Какая польза для урока от этих примитивных, неумелых мелодий? — говорят, например, некоторые преподаватели сольфеджио. — Лучше, если учащиеся за это время прочитают с листа лишний пример из хрестоматии...» Однако и примитивная мелодия, сочиненная учеником, наполнена для него иной раз большим содержанием, чем выученная им сложная и, на наш «взрослый» взгляд, более содержательная: ведь сочиняющий ребенок стремится наилучшим образом выразить в звуках то, что ему рисует творческое воображение (а во время импровизации в классе это стремление усиливается еще и своеобразным чувством артистизма). Кроме того, при систематических занятиях интонационное обогащение импровизаций происходит от урока к уроку очень заметно.

Но и недоверие некоторых педагогов постепенно отступает перед убедительными результатами творческого метода, ученические импровизации и сочинения, хотя еще и в недостаточной степени, однако все чаще звучат в наших школах<sup>1</sup>.

В дошкольных или подготовительных группах дети привле-

---

<sup>1</sup> Автор опирается на опыт ряда музыкальных школ Ленинграда и главным образом ДМШ № 1 им. В. И. Ленина.

каются к импровизации по прошествии времени, достаточного, чтобы они приобрели некоторый запас музыкальных впечатлений. Становясь важнейшей составной частью учебного процесса, направленного на общее музыкальное воспитание, импровизация, кроме того, помогает выявить индивидуальные способности каждого ребенка. В период, когда только начинается обучение детей музыкальной грамоте, их творчество носит чисто интуитивный характер. Начинают чаще всего с импровизаций на короткие тексты, состоящие лишь из одного-двух слов. С помощью педагога спетые мелодии повторяются, звучание их уточняется, иногда отмечаются наиболее удачные. Со временем детям предлагается «прохлопать» ладонями ритм своих импровизаций, возможно, подобрать их на фортепиано<sup>1</sup>.

Другая практикуемая в дошкольных группах форма творчества — импровизация на шумовых ударных инструментах: бубнах, треугольниках, детских барабанах, деревянных брусочках, палочках, погремушках и т. п. Дети знакомятся со звучанием этих инструментов, а затем слушают пьесу, которую им предстоит украсить ритмичным звучанием этих инструментов, и знакомятся с характером их частей. Творчество заключается не только в сочинении ритмических рисунков: учащиеся сами решают инструментовку разных частей пьесы, подбирая к ним подходящие инструментальные тембры<sup>2</sup>.

Дети с удовольствием играют на интонирующих детских инструментах. Поскольку в школах отсутствуют инструменты, подобные орфовским, постольку и сама идея Орфа — начинать с привлечения детей к элементарному музицированию в детском оркестре<sup>3</sup> — пока, за редкими исключениями, не нашла отражения в широкой учебной практике. Все же на групповых занятиях дошкольников изредка можно давать детям подбирать мелодии и импровизировать на обычных детских металлофонах, ксилофонах и кларнетах, а также «одним пальцем» на фортепиано. Импровизация необходимо облечь в нужную для урока форму упражнений и игр. Установка, даваемая педагогом, сама организация занятий, коллективная оценка результатов должны предостеречь от бездумного и хаотического звукоизвлечения.

На групповых занятиях дошкольники значительную часть времени находятся в движении: известно, что в хороводах,

---

<sup>1</sup> Спешить с развитием более глубоких аналитических навыков, опирающихся на теоретические сведения, не стоит не только в импровизации, но и в других упражнениях: такие «скороспелые» навыки становятся сухо-логическими, изолированными от живого музыкального восприятия. Они глшат налаживающиеся в этот период очень ценные для всей дальнейшей музыкальной деятельности подсознательные, творческие пути освоения музыки, теснейшим образом связанные с эмоциональным ее воздействием.

<sup>2</sup> См.: В. Арпруни. Ударный оркестр в работе с детьми. Л., «Трифон», 1934.

<sup>3</sup> Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. Под редакцией Л. А. Баренбойма. Л., «Музыка», 1970.

мимических сценках, танцах, различных подвижных музыкальных играх они лучше воспринимают и запоминают музыку, непосредственно познают элементы музыкальной выразительности<sup>1</sup>. Большое значение для музыкального развития детей в этот период имеет импровизация мимических сценок под музыку. Это может быть как танцевальные, так и всевозможные изобразительные движения, в одних случаях более абстрактные, символически отражающие динамику, высоту звучания пьесы, ее ритмические и темповые особенности, в других — более конкретные, близкие к содержанию пьесы (например, медведи, зайчики и т. п.). При этом дети могут и петь что-нибудь, подходящее для изображаемого персонажа, тут же сочиняя слова<sup>2</sup>.

Подобную работу стоит продолжить и на уроках сольфеджио в 1-м и 2-м классах (импровизация ритмов на ударных инструментах, подвижные музыкальные игры). Эти игры и упражнения особенно нужны детям, которые начали занятия прямо с 1-го класса.

К концу 1—2-го годов обучения педагоги по специальности и по сольфеджио выявляют творчески одаренных детей и направляют их в класс композиции. Занятия по композиции с младшими учащимися (они проводятся индивидуально и в группах), а также творческие упражнения на уроках по специальности — это специфические разделы работы, которые мы не имеем возможности здесь описать<sup>3</sup>. Они, безусловно, должны быть связаны со всей творческой работой, ведущейся в школе.

Вместе с тем педагогу, владеющему навыком инструментальной импровизации, мы рекомендуем (наряду с классом композиции или на базе его младшей группы) организовать для учащихся 2—4-х классов кружок мелодической импровизации, который объединял бы достаточно большое число детей, либо просто ряд дополнительных занятий (проводить их удобнее сразу после

---

См.: Е. Измайлова. Воспитание музыкальных навыков в детских играх. М., «Музыка», 1964.

<sup>2</sup> См.: Н. Ветлугина. Музыкальное развитие ребенка. М., «Просвещение», 1968; Художественное творчество и ребенок. М., «Педагогика», 1972.

<sup>3</sup> Этой теме посвящены следующие статьи и методические работы: В. Галич. Развитие слуховых навыков на занятиях в классе по специальности.— В сб.: Некоторые вопросы музыкально-слухового развития учащихся. Л., Музгиз, 1959 (более развернутую статью того же автора см. в подготавливаемом к печати 4-м выпуске «Вопросов фортепианной педагогики»); Э. Тургенева. О некоторых вопросах развития творческих способностей учащихся в классе фортепиано. Изд. Центрального методического кабинета по детскому художественному образованию, 1970; В. Шеломов. Кружок композиции в ДМШ им. В. И. Ленина.— В сб.: Вопросы методики преподавания в детской музыкальной школе. Л., «Музыка», 1965.

В последнее время в ряде музыкальных школ (в том числе и в ДМШ им. В. И. Ленина) проводятся экспериментальные уроки фортепианной импровизации. Опыт этой работы еще ждет своего отражения в методической литературе.

уроков сольфеджио). Цель этого — дальнейшее развитие импровизационных способностей учащихся, их творческой фантазии и углубление как интуитивных, так и теоретически осознанных навыков. Все же свободные от творческих заданий «концертные» импровизации должны преобладать на таких занятиях. Это могут быть игры, коллективные упражнения, специальные концерты, на которых детям предоставляется возможность импровизировать в более развернутых формах, чем на уроках сольфеджио. Целесообразность организации кружка мелодической импровизации подтверждается не только содержательностью сочиняемых во время этих занятий мелодий, но и их исполнением, которое нередко отличается яркой выразительностью.

Желательно, чтобы импровизации и домашние сочинения звучали на общешкольных концертах, праздниках, расширенных собраниях музыкального клуба. Форма выступлений может быть самой различной: сочинение экспромтов скрипачами, пианистами, певцами, коллективные импровизации, импровизирование на «живом рояле»<sup>1</sup>.

Автор в виде эксперимента провел однажды на отчетном концерте кружка с группой учащихся 2-го класса костюмированную инсценировку импровизированной оперной сцены из «Золушки». В результате возникло убеждение, что достаточно подготовленные учащиеся могут импровизировать на сцене все полностью: и сюжет, и музыку, и текст (в ансамбле с педагогом, импровизирующим на инструменте). В таком случае дети должны лишь предварительно один-два раза (но не больше) симпровизировать тот же сюжет в классе. Для менее подготовленных (например, для детей, вызванных на сцену прямо из зала) пригоден другой вариант: музыка готовится заранее, и в ней оставляются пустыми места, где должна звучать импровизация<sup>2</sup>. Вызванных на сцену участников наряжают и выдают им отпечатанные тексты для импровизаций.

Но наиболее массовой и вместе с тем наполненной наиболее сознательными действиями творческая работа с учащимися может быть только на уроках сольфеджио. Здесь она организуется в логическую систему упражнений, непосредственно

<sup>1</sup> Дети изображают или фортепианные клавиши, или просто песенный звукоряд из 5—6-ти ступеней. Каждый, на кого направлена указка, исполнителя, поет только свой тон. Игра нравится детям, она приносит им некоторую пользу, развивая музыкальную память, мысленное интонирование и др. При достаточно длительной работе с «живым роялем» оказываются возможным и двухголосное пение, и даже импровизации.

Надо лишь иметь в виду, что от такого несовершенного «инструмента» невозможно добиться сколько-нибудь выразительного исполнения, интонация распадается на отдельные звуки, причем разного тембра, и если каждую мелодию не повторять хором более связано и выразительно, то игра повредит развитию у детей интонационного, образного восприятия мелодии.

<sup>2</sup> Лучше всего, если такая музыка будет по просьбе школы сочинена композитором-профессионалом, ознакомленным со спецификой детской импровизации.



связанных с каждым разделом курса, и не только творчески воспитывает учащихся, но и закрепляет их теоретические знания, а также такие важные навыки, как умение читать с листа и писать диктанты. В настоящем пособии мы стремимся показать эту работу именно в виде системы упражнений.

Обычно дети приходят в музыкальную школу со слуховым запасом, вполне достаточным для того, чтобы уже через месяц после начала занятий их можно было привлечь к простейшей импровизации. Практика показывает, что при правильной организации работы<sup>1</sup> дети довольно быстро начинают импровизировать небольшие песенные мелодии на предложенные слова: нередко к концу первой четверти охотно импровизируют все или почти все учащиеся группы.

Выскажем несколько предварительных замечаний об организации и методике занятий импровизацией.

Прежде всего, следует избегать в работе всего, что «сушит» творчество учащихся, ослабляет ведущую роль образно-эмоционального начала. Невыразительное звукотворчество не оставляет музыкальных следов в памяти и, следовательно, не может дать полезных навыков. К снижению интонационной выразительности импровизаций (вплоть до возникновения чисто формальных поисков) приводят:

а) сухо поданное теоретическое задание (например, организация формальных поисков интонационных вариантов: случается, что учащиеся, ради нахождения еще одного варианта какого-нибудь такта в данной мелодии, а также при сочинении большого числа мелодий в пределах слишком ограниченного педагогом звукоряда, начинают просто комбинировать, переставлять звуки);

б) чрезмерное усложнение теоретических заданий. Каждый раз, когда делается новый шаг к более углубленному осознанию творимого, когда включаются новые элементы, необходимы осторожность и мера, иначе учащиеся, пока навык не окреп, будут сочинять значительно беднее в интонационном отношении, используя эмоционально недостаточно освоенные интервалы, ритмы и т. п. чисто формально<sup>2</sup>;

в) неудачно подготовленный педагогом, непевучий, необразный стихотворный текст (или неумение педагога раскрыть перед учащимися его содержание);

---

<sup>1</sup> Успех работы зависит не столько от одаренности детей, сколько от самого педагога: от его убежденности в пользе, необходимости творческих упражнений, терпения, чуткости, увлеченности работой и умения искренне радоваться даже незначительным творческим находкам учащихся.

<sup>2</sup> Сказанное в меньшей степени проявляется во время импровизаций на тексты: здесь стремление спеть попроще наблюдается лишь иногда (например, во время каких-либо соревнований) у более осмотрительных детей («сложную мелодию трудней будет проанализировать, повторить с названием нот!»).

г) предваряющее импровизацию небрежное исполнение какой-либо песни, не доведенное педагогом до нужной выразительности, либо звучание перед импровизациями слишком сложной музыки, непонятной детям.

Преодолеть многие трудности в работе помогает внимание педагога к выразительности сочиняемых мелодий, его умение вовремя похвалить за яркую находку, организовать коллективное обсуждение результатов творчества. Если при этом следить, чтобы теоретические задания не были слишком трудными, а ограничения — слишком большими, то учащиеся, овладевая новыми навыками, будут сочинять более ярко и выразительно, чем раньше: активность сознательных творческих действий раскрывает перед ними новые возможности.

Эффективность творческих упражнений в значительной степени зависит от своевременности их включения в уроки сольфеджио. Поясним это, разобрав выделенный из всей учебной работы процесс, формирующий в сознании учащихся представление о каком-либо элементе музыки (имеются в виду простейшие понятия из метроритмической, ладовысотной, структурной и других областей музыкальной речи, например: ритмическая фигура четверть с точкой и восьмая, размер  $\frac{2}{4}$ , квинта, фраза и т. д.).

Рассматриваемый процесс можно разделить на два качественно различных этапа. Сначала происходит неосознанно-эмоциональное восприятие изучаемого элемента. Учащиеся слушают и исполняют различные специально подобранные педагогом песни, пьесы и, не зная еще, что такое, к примеру, мелодический скачок вверх с I на V ступень, невольно запоминают эту яркую интонацию, подсознательно сравнивают ее звучание в разных мелодиях, подсознательно обобщают характер ее эмоционального воздействия.

На одном из уроков педагог объясняет сущность изучаемого элемента, помогает осознать его выразительную роль в пройденном музыкальном материале, дает его название. С этим ответственным шагом нельзя спешить, сведения должны быть преподнесены логически четко и эмоционально убедительно. Отсюда начинается этап формирования осознанного представления о данном музыкальном элементе. Учащиеся находят знакомый оборот, ритм и т. д. в новых мелодиях, учатся эти мелодии читать и записывать, иными словами, приобретают уже более сложные навыки, опирающиеся на сознание. Именно теперь и следует обратиться к импровизации: теоретический анализ собственных мелодий послужит закреплению осознанного представления об изучаемом элементе. Опыт показывает, что в некоторых случаях сущность его успешнее раскрывается не на хрестоматийном материале, а именно на мелодии, сочиненной учеником.

Постепенно представление об изучаемом элементе расширяется, обогащается, соединяется с другими представлениями, вливается в русло более сложных, обобщенных представлений. Так, скачок мелодии вверх с I на V ступень рассматривается через некоторое время не в одной, а уже в нескольких тональностях, а затем в различных контекстах, в составе того или иного интонационного оборота. Учащиеся узнают, что такой скачок называется квинтой и на других ступенях и т. д. Углубляются аналитические навыки, а параллельно усложняются и творческие упражнения. Анализ во время этих упражнений становится все более полным, и, наконец, учащиеся научаются повторять собственные мелодии с названием нот и дирижированием, безошибочно играть их на инструменте (в старших классах — с аккомпанементом), записывать. К таким обобщенным навыкам относится также умение импровизировать, одновременно называя ноты. Эти упражнения следует проводить только после того, как учащиеся проявят аналитические навыки в других формах работы, например, устных или письменных диктантах.

Чтобы занятия импровизацией стали по-настоящему ценными в учебном отношении, упражнения должны быть рассчитаны на весь класс, они должны быть нетрудными, привлекательными, должны захватывать и подтягивать всех, даже самых пассивных. В то же время сильным, творчески одаренным ученикам надо давать более сложные задания.

Педагогу следует крайне осторожно и тактично оценивать слабые работы, не проявлять излишней настойчивости при некоторых сложных заданиях. На уроке не должно быть страха перед отметками<sup>1</sup>. Проявляя максимум доброжелательности, нужно поощрять робких импровизаторов, не допуская на уроке насмешек (допустим иногда лишь добрый общий смех).

Очень важно, чтобы импровизационная работа велась достаточно регулярно, и лучше, чтобы она начиналась в I-м классе (или в дошкольной группе). С другой стороны, никогда не поздно начинать творческие упражнения, к ним нужно привлекать и старших учащихся, ранее не импровизировавших: очень часто это значительно поднимает в группе интерес к занятиям сольфеджио. В таких случаях, возможно, стоит начинать не с вокальных импровизаций на тексты, а, допустим, с досочинения двух тактов данной мелодии и поиска подголосков, с несложных письменных домашних заданий и т. п.

Импровизация с первых же уроков приобретает все более за-

---

<sup>1</sup> Два можно поставить, если ученик не выполнил домашнее задание по сочинению исключительно по своей нерадивости. Три — за небрежность или неграмотность нотной записи. Пять — если работа удовлетворительна по своему художественному качеству. За остальные работы ставится четыре. За творческую работу, проводимую на уроке, отметок лучше не ставить.

метные черты композиции. Так, все чаще сочиняемая мелодия подготавливается мысленно до начала пения; пению начинает сопутствовать не только «ближнее» интонационное, но и «дальнее» структурное предслышание, когда мысль импровизирующего, забегая вперед, намечает форму складывающейся мелодии без интонационных подробностей; осознанней становится отбор выразительных средств. Но как бы ни усложнялось творчество учащихся, оно всегда сохраняет на уроках сольфеджио непосредственный характер, роднящий его с импровизацией. Это дает нам основание назвать импровизацией не только само сочинение музыки в процессе ее исполнения и не только сочиненную при этом мелодию или пьесу, но и целый раздел работы на уроках сольфеджио<sup>1</sup>.

Следует подчеркнуть, что импровизация — это никоим образом не параллельный, «втиснутый» в рамки сольфеджио, курс. Напротив, необходима постоянная ее взаимосвязь с другими видами работы. Например, во время устного диктанта некоторым учащимся предлагается сочинить мелодии, а другим — повторить их с названием звуков (см. игру во «фразы-загадки», с. 45). Разбирая какой-либо мелодический оборот, педагог может тут же предложить сочинить несколько коротких мелодий с таким оборотом и т. п.

Импровизация не может стать самостоятельной системой преподавания предмета. Основным источником интонационного обогащения учащихся всегда остается народная музыка и музыка композиторов-профессионалов. Естественно, что сочинения детей должны звучать на уроках, в среднем, в значительно меньшем количестве (и соответственно в еще меньшем — мелодии, сочиненные педагогом «по теме урока»). Вместе с тем некоторые симпровизированные мелодии, благодаря своей выразительности, а иной раз и интонационной свежести, могут послужить материалом для диктантов, для транспонирования и т. п., а наилучшие — для разучивания.

Одна из главных задач, которые ставил перед собой автор книги, — широко, в самых различных аспектах осветить творческую работу с учащимися, показать ее возможности, заинтересовать ею преподавателей сольфеджио, помочь организовать ее в классе и в школе. Вторая, не менее важная задача — дать достаточно подробные советы и материал для проведения начальных упражнений с младшими школьниками.

Первые четыре раздела пособия посвящены формированию у учащихся с помощью импровизации основных навыков курса сольфеджио: в области метроритмических, интонационно-ладовых, структурных представлений и в области многоголо-

---

<sup>1</sup> Широко используемое нами домашнее сочинение относится скорей к области элементарной композиции, однако в описываемой системе творческих упражнений оно играет только подсобную роль.

сия. Пятый раздел посвящен упомянутым дополнительным занятиям мелодической импровизацией, позволяющим углубить у учащихся образное мышление и творческую фантазию<sup>1</sup>. На практике материал всех этих разделов должен использоваться одновременно, и лучше, когда одним и тем же упражнением будут решаться задачи по воспитанию самых различных сторон музыкального мышления учащихся.

На данном этапе музыкальной педагогики трудно говорить о какой бы то ни было твердой программе обучения импровизации: часто не только отдельные ученики, но и целые группы очень отличаются друг от друга творческим уровнем, и то, что в одной группе легко удается в 3—4-м классах, для других оказывается по силам иногда лишь в 6-м. Поэтому рекомендованное в пособии распределение материала по классам следует считать условным, произведенным лишь для приблизительной ориентировки.

Чтобы творческая работа группы в целом держалась хотя бы примерно на том уровне, который указан в пособии, нет необходимости с одинаковой интенсивностью проводить с детьми буквально все описанные здесь упражнения. Каждый педагог изберет направление, которое ближе ему по духу, будет чаще проводить упражнения, которые лучше удаются в данной группе. Важны продуманность и регулярность творческих упражнений, их методическая увязанность и соблюдение разумной пропорциональности с остальными видами занятий сольфеджио. Личный опыт, приобретенный каждым педагогом на протяжении первых лет, подскажет ему, как работать в этом направлении дальше, в старших классах. Одинаковых путей здесь не может и не должно быть.

Автор сердечно благодарит опытных ленинградских педагогов-сольфеджистов А. В. Барабошкину, Н. Х. Боголюбову, В. С. Королеву, Н. Л. Котинову, Т. П. Маликову, Н. И. Федорову, заведующего кафедрой теории музыки Института культуры им. Крупской А. Д. Варфоломоса, а также педагогов Детской музыкальной школы им. В. И. Ленина за ценные советы и замечания в период работы над настоящим пособием.

*Б. И. Шеломов*

---

<sup>1</sup> Автор отказался от первоначального замысла посвятить еще один раздел подбору аккомпанемента. Общеизвестна тяга учащихся к этому виду работы, и мы на уроках сольфеджио даем им немало соответствующих полезных навыков. Но все же эти навыки, как правило, ограничиваются использованием небольшого узкого круга аккордов и трафаретных фактурных формул. Хотя бы некоторой импровизационной свободой аккомпанирования учащиеся могут достигать, видимо, только на специальных занятиях фортепианной импровизацией.

## 1. ИМПРОВИЗАЦИИ И ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА МЕТРОРИТМА

К импровизациям, особенно проводимым впервые, внимание учащихся надо подготовить, сказав, например: «А теперь вы все будете композиторами». В облике и тоне педагога должна отражаться уверенность, что предстоит интересное занятие, что всем сочинять будет легко.

Никакой тональной настройки перед импровизациями давать не надо. Любой специально настраивающий звук или аккорд скует фантазию детей, обеднит импровизации. И все же при такой форме работы имеет место тональная настройка, но не непосредственная, а как бы отдаленная, косвенная. Опыт подсказывает, что в начале урока дети импровизируют менее выразительно и интонационно не так чисто. Значительно лучше импровизации прозвучат в середине урока, после какой-либо спетой или услышанной песни, пьесы. Тональный след от этих произведений и даст ненавязчивую настройку. Чаще всего дети поют в той же тональности. Но нередко поют и в родственной, например, в параллельной, могут спеть и в далекой тональности (особенно дети с низким голосом). Отдаленная настройка ценна также тем, что первым звуком импровизации становится далеко не обязательно тоника.

Можно предположить, что неосознанная тональная настройка всегда возникает у импровизатора до начала пения. В какой именно момент это происходит — трудно сказать; несомненно лишь то, что под влиянием творческого воображения уже самый первый звук импровизации обладает для поющего некоторой ладовой окраской, уже в нем поющий чувствует потенциальные ладово-интонационные возможности: у импровизирующего активно работает неосознанное творческое предслышание.

**Закрепление первых ритмических и метрических представлений (1-й класс).** Среди различных творческих упражнений, призванных воспитывать чувство метроритма, с первых же шагов целесообразно главное внимание уделить элементарному ритмическому анализу импровизаций на заранее подобранные тексты.

Обращаться к импровизациям стоит лишь тогда, когда учащиеся почувствуют в мелодиях метрический пульс, начнут

различать в них четверти и восьмые, а также когда у них начнет складываться практическое представление о диезах и бемолях (примерно, середина 1-й четверти). К этому времени должен быть с помощью педагога проанализирован ритм ряда выученных песен с текстом. Желательно, чтобы характер чередования четвертей и восьмых хотя бы в некоторых мелодиях наглядно переключался с образом текста. И не беда, если в беседах с учащимися описание образной стороны ритма будет порой несколько наивным, примитивным: важно, чтобы нужные представления с самого начала глубоко запали в сознание. Так, например, разбирая детскую песенку «Василек», мы говорим о том, что ударные слоги хочется произнести протяжно, ласково — вот отчего здесь четверти выделяются среди восьмых. Мелодический рисунок песни «Как под горкой» учащиеся представят в виде следующих друг за другом горок, и тогда можно обратить их внимание на четверти-остановки: поднялись в горку — и приостановились, спустились — и снова небольшой отдых. А в припеве четверти «важные», и это смешно: ведь поется-то всего лишь о картошке, да еще поджаренной...<sup>1</sup>

Тексты для импровизаций подбираются с расчетом вызвать в мелодиях различные изучаемые на уроке ритмы, позже — метры. Они должны быть короткими (на первых порах лишь в несколько слов), певучими и обязательно эмоционально окрашенными, поэтичными, например: «*Дождь, дождь целый день...*»

Дети слушают текст, затем все вместе повторяют его. Хорошо, если педагог еще дополнительно побеседует: «Представьте себе, на дворе плохая погода, вас не пускают гулять... Вы сидите у окна, а дождь однообразно барабанит в стекла...» После этого детям предлагается спеть на этот текст свои мелодии. Можно прочитать детям полностью все стихотворение (данная строчка взята из стихотворения А. Александровича «Дождь»), а затем остановиться на отрывке для импровизации.

Как бы ни была слаба группа, через некоторое время или даже сразу подымутся 2—3 руки. Пусть педагога не разочаровывает, что поначалу желающих импровизировать окажется мало: постепенно в творческую работу будут вовлечены и все остальные.

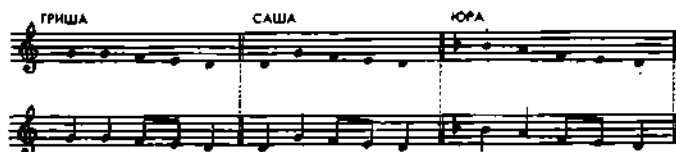
Как только мелодия со словами спета, педагог записывает ее на доске одними нотными головками, без тактовых черт и без ключевых знаков: бемоли и диезы пока ставятся непосредственно перед нотными знаками. Если тональность окажется сложной по числу знаков, следует сместить запись в ближайшую более простую тональность (но обычно этого не приходится делать). Над мелодией, записанной таким образом, пишется имя или первая буква имени автора. Тут же предлагается

---

А. Барабошкина. Сольфеджио для 1-го класса ДМШ. М., «Музыка», 1972, № 10 и 12.

кому-либо сочинить на те же слова новую мелодию, и так несколько раз; варианты записываются педагогом на доске (если дети участвуют в работе активно, можно записать только те, что наиболее удобны для работы). Дальнейший ход упражнения лучше проиллюстрировать конкретным примером.

На одном из моих уроков во время импровизации на слова «*дождь, дождь целый день*», на доске появились записи<sup>1</sup>



«Не правда ли, хорошие мелодии получились у Гриши и Саши? — говорю я, — Прислушайтесь, как протяжно, грустно звучат в них слова „*дождь, дождь*.” Да и слово „*день*” звучит долго: ведь он такой скучный из-за дождя!» После этого поднялась еще рука, и Юра спел свой вариант, который я поместил на доске рядом.

«У Юры мелодия еще более грустная. Давайте споем все вместе Юрину мелодию и послушаем, как печально переходит звук *си-бемоль* в *ля*... А теперь скажите, правильно ли я написал ноты или по рассеянности что-то недописал?» Дети подсказывают, что не хватает «палочек» и «ребрышек», кое-кто напоминает про тактовые черты и размер. «Вы правы. Сейчас ошибку исправим. Однако тактовые черты и размер сегодня писать не будем, ограничимся „палочками” и „ребрышками” Ну-ка, поставьте их сами!» Вызванные к доске ученики быстро оформили ритм мелодии, который для всех напоянился содержанием<sup>2</sup>.

Не каждый текст позволит найти образное объяснение ритма импровизаций, но если такая возможность возникнет, ее не стоит упускать.

Упражнение может быть продолжено: детям задается вопрос, какая мелодия им больше понравилась. Названную мелодию они списывают в тетради. При этом необходимо проследить, чтобы дети не выставляли сразу все нотные головки, а переписывали одну ритмическую группу вслед за другой.

Приведем еще несколько текстов для первых импровизаций: «*Зайка беленький*»; «*Белочка пушистая*»; «*Котенька, ты коток*»; «*Зайца выгнала лиса*»; «*Вот и лес, и поля!*»

<sup>1</sup> Данный пример записан на уроке в ДМШ № 21 (Фрунзенского р-на). Остальные приведенные в настоящем пособии примеры творчества учащихся собраны автором на протяжении ряда лет работы в ДМШ № 1 им. В. И. Ленина (Ленинского р-на).

<sup>2</sup> Первый вариант ритмически, а нередко и интонационно влияет на последующие. Менее инициативные дети иногда в точности повторяют спетое товарищем (в той же или в другой тональности). Однако и к этим творческим попыткам следует относиться со всей чуткостью.



Постепенно учащиеся начинают более уверенно разбираться в ритме мелодий. Наступает момент, когда объем текста можно увеличить, и в мелодиях появятся две фразы: «Светит солнышко Нам в окошечко»; «Дождик, дождик льется, В руки не дается»; «Зайнышка, попляши, Серенький, попрыгай»; «Выйди, выйди, солнышко, Мы посеем зернышко»; «На полях, на лугах Расцвели ромашки» (или «выросли цветочки»).

На последний текст дети сочиняют много хороших мелодий. Я убедился в этом, когда предложил его для импровизации в четырех параллельных группах (1972/73 уч. год). Дети сочиняли с большим желанием, и в двух группах руки подняли все учащиеся. Дав возможность на этот раз всем спеть свои мелодии (прозвучало несколько десятков вариантов), я обнаружил, что к концу первой четверти у учащихся появился навык разнообразить свои мелодии не только интонационно, но иногда и ритмически. Вот некоторые из них:



Приблизительно к этому же времени следует приурочить переход к более совершенной записи импровизируемых мелодий: дальнейшее проставление одних нотных головок помешает выработать у детей правильные письменные навыки. Дети определяют ритмический рисунок каждой фразы, показывают мелодическое направление в них, а затем педагог записывает мелодию на доске, сразу полностью оформляя одновременно и высоту звуков, и их ритм<sup>1</sup>. При этом он привлекает учащихся к определению высоты некоторых звуков («Сережа, помогай: какую ноту писать дальше?») И несколько позже: «Диктуйте мне ноты хором»). В некоторых случаях, прежде чем записать таким образом мелодию, педагог предлагает тому или другому ученику самостоятельно зафиксировать на доске ритм этой мелодии на одной линейке.

Иногда более подготовленные ученики сочиняют с разными, так сказать, «преждевременными» ритмическими трудностями (применяют распевы с шестнадцатыми, ритм четверть с точ-

<sup>1</sup> Во время первых упражнений дети еще не умели останавливать свое внимание на отдельных звуках слышимой мелодии. Нотные головки, указываемые педагогом, помогали им в этом, делали их представление о каждом звуке более конкретным, «вещественным».

кой — восьмая, паузы и т. д.). Ритм таких мелодий педагог оформляет сам. Если же группа недостаточно восприимчива, то такие мелодии писать на доске не стоит.

После того как учащиеся начнут различать сильные и слабые доли, узнают, что такое такт и где пишется тактовая черта, им предлагаются для импровизаций тексты, которые вызовут ощущение двухдольности: «Дремлет серый заяц, Дремлет под кусточком»; «Спи, мой Мишка, спи, лохматый»; «Пьет росу синичка».

Необходимо, чтобы учащиеся внимательно вдумывались в текст и по смыслу выявляли среди акцентированных слогов более сильные. Это поможет им правильно расставить на доске, а в дальнейшем и прямо в тетрадах, тактовые черты (следует учесть, что первоклассники далеко не сразу научаются обращать внимание на смысловые акценты).

Половинную ноту в конце второй фразы хорошо показать непосредственно во время работы над следующими текстами: «Листья, как кораблики, В воздухе кружат»; «Звезды за окошком Водят хоровод»; «Землю выюга белая Замела снежком»; «Осень наступила, Высохли цветы»; «Снова наступили Зимние деньки. Я достал „снегурки“ — Новые коньки». Во время занятий надо вместе с детьми уточнять протяженность окончаний фраз. Так, когда один из моих учеников сочинил мелодию на стихи С. Маршака «Кот и лодыри», было решено в конце фраз поставить паузы, и тем самым подчеркнуть шуточный характер песенки:



(Импровизации на этот текст возникают и в других ритмах, тоже с паузами. Здесь указан один из таких вариантов.)

Размер  $\frac{3}{4}$  и затакт. С размером  $\frac{3}{4}$  учащиеся знакомятся в первом полугодии. Но к использованию трехдольного размера в импровизациях целесообразно приступить лишь во втором полугодии, поскольку он усваивается медленней, чем двухдольный. Появляются  $\frac{3}{4}$  в первых детских импровизациях, в основном, неосознанно, под метрическим воздействием дактилических текстов, а также если перед импровизациями звучала трехдольная музыка.

Следующие тексты (их надо прочитать неторопливо) могут вызвать ровные четверти в мелодиях: «Тучки небесные, вечные странники!»; «Реченька быстрая, речка глубокая».

Если дети знакомы с ритмом половинна четверть, то им можно предложить следующие тексты: «Звездочки ясные тихо мерцают, Путь свой таинственный молча свершают»; «Моется утка в свежей водице, — Утка поедет в гости к сестрице». (В импровизациях на эти тексты могут также появиться четвертные паузы в конце фраз.)

После ознакомления с половинной нотой с точкой: «Песню весны запевают леса»; «Ах, как сегодня белы облака!»; «Ворон в гнездо уложил воронят, И воронята послушные спят...»

Размер получившихся мелодий учащиеся выясняют сами, после чего повторяют их с тактированием и записывают на доске на одной линейке, оформляя ритм и разбивая по тактам.

Текст «Падают тихо снежинки» вызывает в конце мелодий половинные ноты с точкой или ритм половина — четверть.

Здесь необходимо упомянуть об одной особенности детской импровизации на тексты, удобно укладывающиеся в трехдольный размер. нередко возникает переменность, о наличии которой учащиеся узнают только от педагога. Ни в коем случае нельзя относиться к этому явлению как нежелательному, и объясняя недостаточностью ритмического слуха, предлагать вводить такие мелодии в рамки жесткого метра: интуитивно возникающий в процессе детского творчества переменный размер является одним из элементов музыкальной выразительности и требует к себе бережного подхода.

7-летняя Оля К. импровизирует мелодию (а) на слова: «Реченька быстрая, речка широкая» (предложенное ей слово «глубокая» Оля заменила сама: лето она провела на берегу реки Мги, которая произвела на нее впечатление своей шириной). Я хвалю и прошу повторить, но на первом же такте — заминка (б). «В твоей мелодии первый звук ведь повторялся,» — и я напоминаю начало. Но Оля поет другой вариант (в):

а) Медленно  
Ре-ченька быст-ра-я, реч-ка ши-ро-ка-я, Реченька... (вспоминает...)

б)  
Ре-ченька быст-ра-я, реч-ка ши-ро-ка-я

в)  
Ре-ченька быст-ра-я, реч-ка ши-ро-ка-я

Последнюю мелодию Оля повторяет на этот раз без изменений. Расширение двух тактов было явно продиктовано стремлением подчеркнуть образность слов «быстрая» и «широкая».

Во втором полугодии изучается затакт в размере  $\frac{2}{4}$ . Понять смысл затакта в разучиваемых песнях учащимся помогает рассмотрение слоговых акцентов в стихотворных текстах. Во время импровизаций аналогичный анализ помогает обнаруживать за-

такт в своих мелодиях, а в дальнейшем — самостоятельно сочинять с затактом бестекстовые мелодии.

Пример текстов для импровизаций: «По камешкам, по камешкам Бежит, звенит ручей»; «И песенку, и песенку Ветерок понес»...<sup>1</sup>

В некоторых группах можно задать на дом сочинить короткие тексты, начинающиеся с безударных слогов, а на следующем уроке выбрать наиболее удачные и предложить их для импровизации.

На первых порах при тактировании и записи мелодий педагогу приходится напоминать учащимся, чтобы они уяснили себе, есть в мелодии затакт или нет. Чтобы развить у них в этом отношении самостоятельность, надо для импровизаций, а затем и для домашних сочинений систематически (не только в 1-м классе) давать безо всяких соответствующих напоминаний тексты, то требующие затакта, то не требующие.

С большой пользой может пройти работа над текстом: «Мы пойдем в лужок, Заведем кружок». Дети сочинят мелодии в различных размерах ( $\frac{2}{4}$ ,  $\frac{3}{4}$ ,  $\frac{4}{4}$ ), с затактом и без затакта. Во втором полугодии того же 1972/73 учебного года я предложил этот текст для импровизации в нескольких параллельных группах. Было сочинено большое число мелодий с различными ритмами и размерами. Привожу некоторые из них (разумеется, только более простые мелодии были ритмически оформлены самими учащимися, размер же и наличие затакта они определяли самостоятельно):

СВЕТА Г. ТАНЯ П.

ЛЕНА И. ТАНЯ П. (второй раз поет)

САША С. АЛЛА И.

ЮЛЯ С. ЛЕНА Е.

В процессе занятий постепенно крепнут навыки нотного письма, и учащиеся все больше привлекаются к полной записи собственных мелодий. Сперва они, как уже говорилось, только списывают с доски в свои тетради некоторые из них, а затем

<sup>1</sup> Советуем не давать в 1-м классе для сочинений стихов, которые, в зависимости от того, как будут прочтены, могут быть спеты и с затактом, и без затакта (напр.: «Солнце светит все приветней, Мы уедем в лагерь летний»).

более простые импровизации записывают после совместного разбора прямо в тетради, фиксируя ритм звуком одновременно с их высотой. Дома дети могут сначала досочинить предложенные педагогом неоконченные мелодии<sup>1</sup>, а позже записывать свои песенки, сочиненные на предложенные тексты (сперва без аккомпанемента, а затем возможно и с аккомпанементом).

Примеры текстов: «*Дождик, дождик моросит, Вся мокра поляна*», «*На парад, на парад Все спешат с утра. Все поют, все кричат Громкое „Ура!“*»; «*Осень-непогодушка, Тополь пожелтел. Вдруг на ветке скворушка Песенку запел*»; «*Дождь, дождь Целый день Барабанит в стекла. Вся земля, Вся земля От воды промокла*»; «*Шел я тропинкою, Шел я лесной, Вижу — грачонок Сидит под сосной*»; «*Утром на лужицах Тонкий ледок. В воздухе кружится Первый снежок*»; «*Унеси меня, мой змей, Прямо в небо поскорей!*»; «*Листопад, листопад, Листья желтые летят*».

В конце года можно предложить сочинить и записать, допустим, колыбельную песню на собственные слова.

Более сложные метроритмы (2-й класс). В первом полугодии второго года обучения учащимся предлагается разнообразить в метрическом отношении свои импровизации на один и тот же текст. Пока поиск разных метров носит интуитивный характер. Давать следует стихи, хорошо ложащиеся на  $\frac{3}{4}$ . Обычно они без ущерба для выразительности могут быть спеты на  $\frac{2}{4}$  или на  $\frac{4}{4}$ : «*Медленно солнце за лес опускается*»; «*Звезды небесные, звезды далекие*»; «*Мерно весла мы вздымаем, Лодка тихо вдаль идет*».

В поисках метрического разнообразия учащиеся сочиняют и ритмически более богатые мелодии, и не беда, что не всегда им удастся самостоятельно осмыслить свои «находки». Так, на слова «*Ветер с моря гонит волны*» были сочинены следующие мелодии (Ирина мелодия была записана с моей помощью):



Наряду с текстами, явно требующими затакта, учащимся для импровизаций и домашних сочинений теперь даются и такие, которые могут вызвать мелодии и с затактом, и без него: это усложняет метрический анализ сочиненных мелодий («*В синем небе звезды блещут, В синем море волны хлещут*»; «*Блещет радуга-дуга, Сквозь нее видны луга*»; «*Мой веселый,*

<sup>1</sup> См. подобные задания в уч. пособии: М. Андреева. От прима до октавы. М., «Советский композитор», 1972.

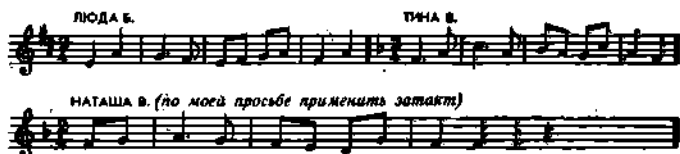
звонкий мяч, Ты куда помчался вскачь?»; «Как у нашего двора Приукатана гора»).

Особую трудность для учащихся представляет метроритмическое оформление мелодий с затактом в размере  $\frac{3}{4}$ . Поэтому следует в течение некоторого периода почаще предлагать для импровизаций такие тексты, которые могут вызвать данный метроритм, и предоставлять учащимся все большую самостоятельность в записи этих мелодий («Как в зеркало, В речку глядитесь береза...»; «Прошел над полем дождь певучий»; «Летят паутинки, Летят паутинки, В саду опадает Листва на тропинке»; «С утра на лужайку бегу я с мячом, Бегу, распеваю, Не знаю, о чем...») При сочинении на эти тексты может появиться ритм четверть с точкой — восьмая. Если данный ритмический рисунок не проработан с детьми, упражнение лучше проводить только в классе, так как им потребуется помощь в оформлении записи.

**Импровизации с ритмом четверть с точкой — восьмая.** Освоение темы занимает в работе учащихся 2-го класса значительное место. Знакомя детей с этим ритмом, мы обращаем внимание на его выразительные особенности и, в первую очередь, на теплый, приветливый характер протянутого звука. Это можно показать на известной русской песне «Здравствуй, гостя зима!» Пусть детям представится при этом как бы русский поклон до земли.

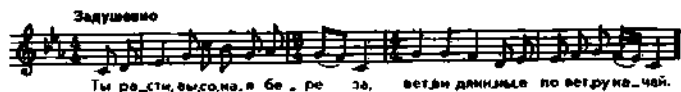
В импровизации также целесообразно поначалу ввести аналогичное растяжение первой, а затем и других долей такта с помощью точки, которое отражало бы приветственный смысл слов, а в дальнейшем — и еще какое-либо содержание текста. Для импровизаций можно предложить тексты: «Вейся, вейся, капуста!»; «Здравствуй, здравствуй, мой зеленый лес!»; «Вот иду, иду я в темный бор» (здесь четверть с точкой отразит неторопливость, протяженность действия); «Отцвела кудрявая рябина»; «Выйду я на улицу, улицу широкую» (в размере  $\frac{3}{4}$  и  $\frac{4}{4}$ ); «Ты расти, высокая береза, Ветви длинные по ветру качай»; «Ты куда ведешь меня, тропинка?» (здесь хочется протянуть при пении вопрос «куда»).

Приведу в качестве примера ряд мелодий на последний текст, сочиненных на уроке учениками 2-го класса:



Несмотря на несколько формальный характер моей просьбы применить затакт, Наташа спела выразительно, завершив

мелодию нестандартным трихордовым оборотом. Поэтическое обращение к природе эмоционально близко детям, у них на такие тексты часто рождаются интересные мелодии, причем о ритме четверть с точкой — восьмая не приходится напоминать: он появляется сам собою. У меня занималась Лена Ф., девочка с весьма средними музыкальными способностями, но однажды во 2-м классе она меня удивила своей прекрасной импровизацией:

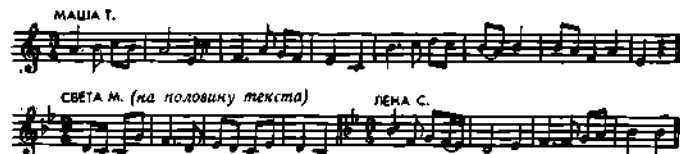


Через некоторое время можно начать практиковать и бес-текстовые импровизации. Например, кто-либо импровизирует на занятии, используя ритм четверть с точкой — восьмая, короткую, в четыре такта, мелодию на слогах «та-та-та», «ля-ля-ля» и т. п.; повторяет ее еще раз-другой, а все остальные записывают в произвольной тональности.

Подобные мелодии без текстов дети могут сочинять и дома. Удачный пример на следующем уроке может быть продиктован всему классу самим автором. Такая форма работы очень активизирует стремление детей к творчеству.

Полезен подбор сочиненных детьми мелодий с ритмом четверть с точкой — восьмая на инструменте, при этом желателен и аккомпанемент.

Сочинение мелодий в разных метрах и ритмах на одни и те же тексты (3-й класс). Одноголосные импровизации в 3-м классе начинаются с закрепления ранее приобретенных навыков: повторением собственных импровизаций в знакомой тональности с называнием звуков, определением их размера, наличия или отсутствия заката и ритма четверть с точкой — восьмая. Регулярным становится сочинение на один и тот же текст мелодий в разных ритмах и метрах. Для этого предлагаются следующие тексты (первый из них иллюстрирован импровизациями моих учащихся): «Ласково синее утреннее небо, Легкой белой дымкой облака плывут»;



«На ветру, на первом холоде Старый дуб роняет желуди»; «Румяной зарю покрылся восток, В селе за рекою потух огонек»; «Заунывный ветер гонит Стаю туч на край небес»; «Дудит пас-

тух свирелью звонкой»; «Словно мать, склонилась ива Над спящею рекой».

При импровизациях на эти тексты часто возникают мелодии, естественнее укладывающиеся в размеры  $\frac{6}{8}$ ,  $\frac{9}{8}$ , но поскольку в младших классах эти размеры еще слишком трудны, мы предлагаем учащимся все трехдольные мелодии осмысливать пока в размере  $\frac{3}{4}$ .

Мелодии на многие из приведенных текстов сочиняются в размере  $\frac{4}{4}$ . Учащиеся еще во 2-м классе научились определять этот размер в диктуемых мелодиях. В 3-м классе они могут определить его в собственных импровизациях. Успешно, например, справился с этим Андрей К., сочинивший мелодию на слова «Я по берегу похаживала, гусей-лебедей заманивала». Импровизируя на тот же текст, Маша К. сочинила мелодию в размере  $\frac{3}{4}$ , и это позволило сравнить обе мелодии. Дети отметили, что размер  $\frac{3}{4}$  придал Машинной мелодии большую плавность, певучесть.

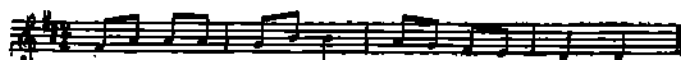


Нет текстов, которые распевались бы исключительно в размере  $\frac{4}{4}$ , но можно подобрать такие, которые вызовут этот размер с большей вероятностью (например, четверостишие «Всходит солнце, бодрое от холода. Золотится отблеском окно. Утро тихо, радостно и молодо. Белым снегом все запушено», — особенно если начать с затакта).

**Шестнадцатые в сочиняемых мелодиях.** Для закрепления навыков записи различных ритмических групп с шестнадцатыми может быть проведено следующее упражнение: нужно отыскать разные варианты украшений к какой-либо короткой мелодии. Украшая ее шестнадцатыми, учащиеся определяют, какого вида ритмические группы при этом используются, после чего записывают свои варианты на доске:



Затем дается мелодия, подобная следующей:





Дома на эту тему каждый сочиняет свою вариацию, украшая мелодию группами из шестнадцатых (в задание можно включить гармонизацию мелодии). Опишу еще одно упражнение. На одном из уроков учащиеся 3-го класса импровизировали мелодии на шуточный народный текст, украшая их, по моей просьбе, шестнадцатыми, чтобы придать им игровой характер. Прозвучал ряд мелодий, наподобие следующей:



На дом было задано сочинение на тот же текст. Привожу несколько таких работ. Можно заметить, что если в импровизациях было, пожалуй, много шестнадцатых (повлиял характер моего задания), то в домашних сочинениях они несколько поубавились, отчего мелодии только выиграли. Работа увлекла детей: Яна даже переделала текст, увеличила его — в результате песенка получилась более завершенной:



В 3-м классе в занятия включается осознанное применение распевов, запись их с помощью лиг. Если до сих пор дети определяли наличие распевов в своих импровизациях лишь после исполнения, то теперь в некоторых случаях после ознакомления с текстом им дается специальное задание применить распев или еще конкретнее — распеть тот или иной слог в таком-то слове.

Так, в одном из моих 3-х классов учащимся было предложено окончить песенную мелодию, применив распевы. Привожу наиболее удачные окончания:



Ещё пример для аналогичной работы:



Следующие тексты удобны для самостоятельного сочинения мелодий с распевами: «Листья в поле пожелтели, И кружатся, и летят, Лишь в бору, понижиши, ели Зелень мрачную хранят»; «Выйду я на улицу, Улицу широкую»; «Ой ты, Волга-река, ты, как море, широка»; «Разыгрался ветер На лесной поляне, Закружил осинку В красном сарафане»; «Туман, туман при долине...»; «Ночь осенняя...»; «Ой ты, поле моё»; «За полями на просторе — Широка и глубока — Разлилась, как сине море, Многоводная река».

Помочь освоению пунктирного ритма восьмая с точкой — шестнадцатая (4-й класс) можно следующим образом. Дается задание на дом: сочинить маршеобразную мелодию в размере  $\frac{4}{4}$  с пунктирным ритмом. При этом предлагается и текст, например, отрывок из стихотворений С. Маршака «Друзья-товарищи» («День стоял веселый Раннею весной. Шли мы после школы — Я да ты со мной. Куртки нарасташку, Шапки набекрень, — Шли куда попало В первый теплый день»).

Одновременно поручается сочинить и записать на одной линейке по два такта походных ритмов.

На очередном занятии отбираются наиболее удачные мелодия и ритмическая фигура. Часть класса запоминает песню, другая часть — ритмический двутакт. Затем обе партии объединяются: часть класса непрерывно (pp!) повторяет выученный ритмический двутакт, отмечая ритм хлопками или лёгкими поочередными ударами ладоней о край стола; остальные вступают с пением на третьем такте. Неизбежно возникающая при таком исполнении полиритмия очень полезна для обострения у учащихся чувства ритма.

К песенным импровизациям и домашним сочинениям, включающим ритм восьмая с точкой — шестнадцатая, следует обращаться многократно, чередуя характер заданий: в одних случаях указывается желательность применения этого ритма, в других — поэтический образ текста сам, без напоминаний, должен вызвать в сочиняемых мелодиях этот ритм. Удобны следующие тексты: «В битву за взводом кидается взвод», «Холодный ветер, резкий и упорный, Кидает нас, и тяжело грести»; «Пыль похода встала над дорогой, Заалел, румянится закат»; «Идут красноармейские колонны, Суров и грозен их походный строй. За Ленинград, наш город непреклонный, За Ленинград, любимый город свой».

Следующее упражнение призвано обобщить ритмические навыки учащихся. Педагог дает короткий текст, например:

«Мы идем сквозь снег и ветер». В этом тексте смысловой акцент может падать почти на любое слово: «мы идём», «сквозь снег и ветер», «сквозь снег и ветер». Предлагается симпровизировать на этот текст несколько мелодий в различных ритмах и размерах, с затактом и без затакта. В процессе работы педагог напоминает, какое слово следует поместить на сильную долю такта, какие ритмы и размеры еще не использованы; удачные мелодии тут же повторяет на инструменте, украсив гармонией. В результате дети находят разнообразные варианты, каждый посвоему выразительный. Их надо записать на доске, пропеть затем всем классом.

Приведу мелодии, сочиненные на этот текст учениками вечерней подростковой школы:



Домашнее задание: на тот же текст заново сочинить несколько вариантов и записать их.

Еще текст для аналогичной работы: «Здравствуй, здравствуй, праздник Май!»

**Размер  $\frac{6}{8}$  в сочиняемых мелодиях.** Размер  $\frac{6}{8}$ , возникавший и раньше во время импровизаций и осмыслявшийся упрощенно как  $\frac{3}{4}$ , в 4-м классе после ознакомления с рядом образцов уже верно определяется учащимися (сначала с помощью педагога, а в 5-м классе — самостоятельно).

Одна из возможных форм работы — переосмысление некоторых сочинений, сохранившихся в тетрадях учащихся и записанных в размере  $\frac{3}{4}$ . На одном из моих уроков такая работа с мелодией Оли Ш. была проделана показательно, на доске. Дети убедились, что размер  $\frac{6}{8}$  значительно точнее отразил упругий, приплясывающий характер Олиной мелодии. По ходу работы Оля ввела поправку в старый вариант, заменив тонику в конце третьей фразы на V ступень. От этого мелодия стала более динамичной, слитной по форме:





Поскольку многие тексты, предложенные нами для 3-го и 4-го классов, могут вызвать в мелодиях размер  $\frac{6}{8}$ , стоит повторно использовать их на уроках при коллективном поиске различных метроритмов (форма работы описана в предыдущем подразделе). После того как учащиеся найдут на данный текст 1—2 варианта в размере  $\frac{6}{8}$  и осознают это с помощью педагога, каждому может быть предложено дома (с помощью инструмента) или тут же, на уроке, мысленно сочинить на этот текст другую мелодию, также в размере  $\frac{6}{8}$ , и записать ее в тетради.

В дальнейшем учащиеся получают текст для домашнего сочинения без предварительного разбора, лишь с указанием обязательности размера  $\frac{6}{8}$  и, допустим, желательности аккомпанемента. Для такой работы удобны следующие тексты: «*Даю вам честное слово: Вчера в половине шестого Я видел двух свинок Без шляп и ботинок. Даю вам честное слово!*»; «*Как-то в разгаре Цветущего лета Маленький черный Ученый жучок Сшил себе платье Из лунного света. Видите — Во-он полетел светлячок?!*»

Из ученических работ на последний текст:



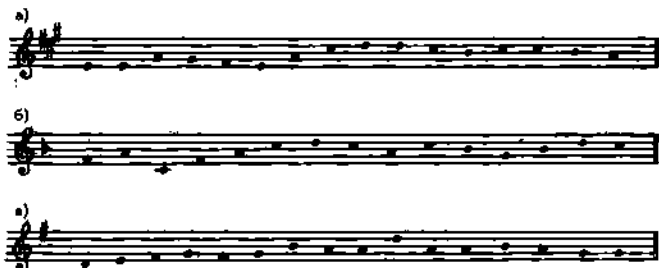
Марина задумала присоединить к вокальной партии некоторые фортепианные изобразительные моменты, но из-за их ритмической сложности это удалось записать только на уроке, с моей помощью.

**Новые метроритмические трудности (старшие классы).** Среди творческих упражнений в 5—6-х классах основное место продолжают занимать импровизации на предложенные тексты и на слог с последующим ладовысотным и метроритмическим осмыслением мелодий. В 5-м классе с помощью таких упражнений, а также домашних сочинений следует закрепить представления учащихся о ритме восьмая с точкой — шестнадцатая, о различных ритмах в размере  $\frac{6}{8}$  и о синкопах. Предлагаем тексты для работы над синкопами (учащимся дается задание применить их в своих сочинениях): «*Уходим в поход, И солнце встает, Пылает восход, как знамя! И песня звенит, И ветер летит, И ветер*

летит за нами!»; «Гревели степи сильнее грома, Но где б ни рыскал проклятый враг, — Везде и всюду стоял багровый несокрушимый великий флаг».

Для закрепления темы триоли следует дать ряд домашних заданий на сочинение бестекстовых мелодий (желательно, с аккомпанементом), содержащих этот ритм. Это могут быть танцевальные мелодии, например, вальсы.

В более творческих старших группах, чтобы учащиеся лучше чувствовали образность разных метроритмов, можно давать задания на сочинение мелодий по звуковой последовательности, записанной одними нотными головками:



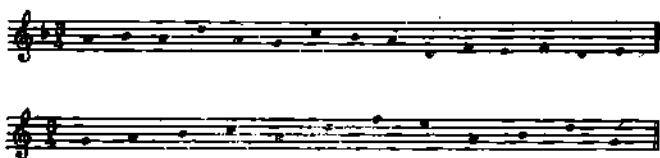
Придавая звукам определённые длительности, надо сочинить несколько мелодий разного характера в разных метрах: сперва польку, затем трехдольный танец в духе чешской «Аннушки»; применяя четверть с точкой и восьмую, сложить маршевую мелодию, а используя пунктирный ритм восьмая с точкой — шестнадцатая — мазурку (каждый раз должен получаться четырехтакт). Характер мелодии желательно подчеркнуть подбором аккомпанемента.

Если это задание будет выполнено удачно, можно работу продолжить: рекомендовать некоторым учащимся дополнить дома мелодии до периода, подработать аккомпанемент, а на следующем занятии из удачных вариантов сложить единое коллективное сочинение: тему с вариациями. Темой послужит, например, такое изложение мелодии:



Одна из вариаций возможна в одноименном миноре.  
Другое задание. Сочинить вальсы, начинающиеся нижеприведенными звуковыми последовательностями. Дается совет

предварительно поиграть эти последовательности в самых различных ритмах, прежде чем на одном из них останавливаться:



В подвинутых группах учащимся полезно познакомиться с некоторыми ритмическими находками композиторов-песенников. Нетрудно подобрать примеры того, как в поисках ритмической образности композиторы отходят от стихотворного ритма, лежащего как бы на поверхности. Обогатить ритм им помогают различные приемы: применение распевов, неквадратных построений (расширение или усечение формы, добавочные построения), повтор слов, введение синкоп и др.

Чем сложнее изучаемый ритм, тем труднее подобрать тексты, которые могли бы вызвать или, по крайней мере, помочь применить в сочиняемых мелодиях конкретные ритмические рисунки. Поэтому в 6-м и 7-м классах для закрепления представлений учащихся о слигованных нотах, о цепочках синкоп и о других сложных ритмах полезно обратиться к заданиям на сочинение бестекстовых мелодий с применением данных ритмов.

Однако напомним еще раз, что любой музыкальный элемент наиболее глубоко усваивается тогда, когда он появляется в сочинении не под воздействием теоретического задания, а в результате потребности полнее отразить художественный образ, и когда он теоретически осмысливается после (или иногда в процессе) сочинения. Если тот или иной ритм изучался на достаточно ярком музыкальном материале, он может появиться и в импровизациях. Необходимо лишь стимулировать сочинение более сложных по содержанию мелодий. Вот почему в старших классах, наряду с домашними заданиями на сочинение инструментальных пьес, одnogолосных и многоголосных бестекстовых мелодий, следует давать для сочинений такие стихи, которые приблизят мелодии по духу к современным профессиональным песням и романсам. Более сложный мелодический язык повлечет за собой потребность и в более сложных ритмах. Ряд подобных текстов приведен в следующем разделе (см. с. 55).

## 2. РАБОТА НАД ВОСПИТАНИЕМ ОСОЗНАННЫХ ИНТОНАЦИОННО-ЛАДОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Привить учащимся умение после небольшого числа прослушиваний разобраться в незнакомой мелодии, чтобы потом повторить ее с называнием звуков, записать, транспонировать.

возможно, сыграть с аккомпанементом и т. п. — одна из важнейших задач курса сольфеджио. Чтобы овладеть этим сложным навыком, нужно научиться охватывать вниманием одновременно самые различные стороны мелодии: и метrorитмическую, и интонационно-ладовую, и структурную. То же требуется и для чтения с листа. Труднее всего дается анализ, связанный с необходимостью разбираться в обилии всевозможных интонационно-выразительных оттенков, не столь отчетливо разграничиваемых по своему характеру и не столь легко порой вычленяемых из мелодии, как, например, выразительные элементы ритма или тем более структуры. Таким образом, на первый план выдвигается более узкая, но, пожалуй, самая ответственная задача — воспитание у учащихся осознанных интонационно-ладовых представлений. Успех зависит, прежде всего, от того, сумеем ли мы привить учащимся отношение к мелодии как к единому художественному целому. Слушая ли, читая ли с листа незнакомую (но не слишком выходящую из круга знакомых интонаций) мелодию, учащиеся должны опираться на представление о ее целостной выразительности, независимо от того, когда они приступают к анализу: когда это представление сложилось более или менее полностью (как, например, после прослушивания диктуемой мелодии) или только еще складывается (как в процессе чтения с листа). Прежде всего пережить, прочувствовать музыку — вот что должно стать навыком, потребностью. Только при таком условии возможно неформальное переключение аналитической мысли на детали. Тогда интервалы, обороты предстанут в сознании учащихся как средства выражения целой музыкальной мысли и вместе с тем как относительно самостоятельные в своей выразительности интонации<sup>1</sup>.

Среди учебных действий, направленных на формирование у учащихся интонационно-ладового аналитического навыка, значительное место должен занимать анализ мелодий собственного сочинения: ведь к целостному эмоциональному восприятию этих мелодий ведет само стремление импровизаторов сочинять выразительно, образно. Конечно, и здесь важны воспитательная и направляющая роль педагога, последовательность его учебных действий. Прежде всего необходимо систематически углублять творческие переживания импровизаторов, не позволять развиваться их склонности к поверхностному, трафаретному сочинению, помогать им оценивать свои мелодии с художественной стороны, показывая малейшие их удачи в области интонационной выразительности. Это первейшее условие, при котором в па-

---

<sup>1</sup> Будучи надолго оторванными от музыкального звучания (напр., при одностороннем увлечении педагога различными тренажами и анализами отдельных интервалов, оборотов, гамм, аккордов), интонационные элементы постепенно теряют в памяти учащихся эмоциональную окраску, превращаются в мертвые схемы; на уроки прокрадывается, иногда незаметно для самого педагога, дух схоластики.

мяти импровизаторов сможет сохраняться отчетливый след сочиняемых мелодий.

Нужны и некоторые другие элементарные навыки, без которых невозможно привлечение учащихся в интонационному анализу собственных импровизаций. Так, отчетливость, интенсивность образных представлений импровизатора находится в зависимости от чистоты его певческого интонирования: чем чище интонация ребенка, тем ярче его впечатление от сложившейся части мелодии и тем, в свою очередь активнее дальнейший ход творческой фантазии. Однако, как показывает практика, на первом году обучения многие дети без инструментальной поддержки интонируют неважно. Может, стоит подождать и не привлекать таких детей к импровизации? Но ведь импровизирующий ученик интуитивно ищет опоры на самое мощное музыкальное выразительное средство — лад со всеми многообразными сопряжениями его ступеней, и именно импровизация поэтому более, чем что-либо другое, должна стимулировать развитие ладового слуха, слабость которого часто и является причиной интонационной неразборчивости. Поэтому, думается, детям с плохой интонацией надо помогать, но не запрещать импровизировать. В результате это скорей приведет их к чистой интонации. Если спето непонятно, попросить повторить поясней. Если опять непонятно — тактично переключить внимание учащихся на что-либо другое, например, на импровизацию другого ученика, но данному ученику в дальнейшей творческой работе не позволять быть пассивным! Если все же педагог в состоянии уловить намерения импровизатора, он должен спеть мелодию правильно и, удостоверившись, что ученик именно то самое и имел в виду, предложить повторить ее. Можно помочь аккордами. Большое влияние на ладовую ясность и интонационную чистоту оказывает проигрывание педагогом более удачных импровизаций в гармонизованном виде. Это вызывает у следующих импровизаторов стремление петь красивее, отчетливее — и не только потому, что каждому хочется, чтобы его мелодия стала такой «нарядной»; само творческое соучастие педагога создает особую, благоприятствующую этому эмоциональную атмосферу!

Интонационная ясность внутренних представлений связана также с умением переключать свое внимание с творчества на запоминание сочиняемой мелодии. Услышать свою мелодию как бы со стороны и повторить ее первокласснику трудно, труднее, чем повторить чужую, несмотря на то, что своя, возможно,

---

Если педагог в состоянии избежать в гармонизации трафаретности, а самое главное — если его игра достаточно пианистична, выразительна, то такое инструментальное повторение детских импровизаций в скором времени заметно обогатит творческий интонационный язык учащихся, а со временем положительно скажется на общем развитии их художественного вкуса. Впрочем, если педагог достаточно хорошо поет, то и вокальное повторение детских импровизаций должно привести к близким результатам.



и глубже пережита им. «Творческая память» учащихся развивается специальными упражнениями на протяжении первого полугодия. Делается это в такой последовательности: сперва педагог наигрывает одну из записанных на доске импровизаций и предлагает узнать, кто ее сочинил, или просит автора поднять руку. В другой раз предлагает одному из учеников повторить импровизацию товарища вслед за ее исполнением. Затем следующий шаг: дети повторяют импровизации по прошествии некоторого времени, например, в конце урока, хором, глядя на доску. Наконец, предлагается самим импровизаторам повторить свои мелодии вслед за первым исполнением. Не все легко справляются с этим заданием: некоторые поют каждый раз по-новому. Все же на одном из вариантов ученику надо остановиться и запомнить его.

**Первоначальная ориентировка в направлении мелодического движения. «Волшебная лесенка».** Анализируя свои импровизации на предложенные тексты (см. первый раздел), дети с самого начала определяют в них не только метроритмические соотношения звуков, но и направление движения (вверх, вниз, звуки повторяются). Они, как и при анализе выученных мелодий, показывают это направление ладонями, рисуют его графически на доске и в тетрадях и т. д. Закрепить это первоначальное представление можно с помощью игры в «волшебную лесенку».

Примерно в середине первой учебной четверти, после исполнения детьми одной из выученных песен с поступенным движением, педагог подходит к начерченной на листе бумаги лесенке и, указывая на ступеньки, предлагает еще раз повторить песню со словами или с называнием звуков. Так, для песни «Как под горкой» подойдет лесенка:



Дети не знают еще о тонике и других ступенях лада, и назначение римских цифр — помочь им сориентироваться, создать представление о направлении отсчета: если вверх, то первая — вторая — третья — четвертая, если вниз, то четвертая — третья — вторая — первая ступеньки.

Учащиеся с интересом поют выученные песни, указывая на ступеньки. Интерес повысится, если пофантазировать вместе с детьми и представить, будто лесенка волшебная и сама поет, как только коснешься ее указкой. Одни и те же песни надо предлагать петь от разных нот и сочетать это упражнение с игрой тех же мелодий от разных клавиш на фортепиано.

Следующий шаг: педагог указывает на ступеньки, а все дети поют, называя звуки (в тональности предшествующей песни),

после чего нужно узнать, какая песня прозвучала. Как только узнают, песню надо повторить более связно и выразительно.

«Лесенка умеет петь не только выученные мелодии, но и сочинять свои собственные», — говорит педагог и демонстрирует это «свойство» лесенки, после чего предлагает сделать то же и ученикам. Тональность во время импровизаций остается все той же. Двигаться рекомендуется неторопливо, на первых порах не перепрыгивая через ступеньки.

На одном из последующих уроков «хождение» по лесенке может послужить хорошей подготовкой к устному диктанту. При этом, как и во время первых импровизаций на тексты, ладовый слух воспитывается подсознательно. Дети чувствуют тонику, но еще не знают ее названия.

**Закрепление начального представления о тонике.** Развитие осознанного ладового слуха начинается со знакомства с тоникой. Получить первое представление о тонике дети могут только через ощущение той неодолимости, с которой мелодия стремится к ней в конце периода. Ожидание тоники, ее предслышание основано не только на чувстве ладового тяготения, но и на подсознательном отборе наиболее вероятного мелодического варианта: слуховой опыт подсказывает ученику, что чаще всего мелодии завершаются наиболее спокойным тоном. Отдать себе отчет в этом предслышании ученик сможет, если педагог прервет исполнение незнакомой мелодии перед самым концом и предложит учащимся допеть ее. Нужна именно незнакомая мелодия, так как при допевании знакомой чувство тоники, ладовое и вероятностное ее ожидание заслонится простым воспоминанием этой мелодии. Приведем несколько примеров для допевания.

The image contains four musical staves, each representing a different melodic fragment for completion exercises. The staves are arranged vertically and are written in a single system. Each staff has a tempo marking on the left and a source or title on the right.

- Staff 1:** Tempo: *Скоро* (Allegro). Source: *М. Кесала. «На рыбалке»*.
- Staff 2:** Tempo: *Очень быстро* (Molto). Source: *Русская песня «Ах, ты, хмель мой, вайлики»*.
- Staff 3:** Tempo: *Подменно* (Moderato). Source: (unspecified).
- Staff 4:** Tempo: *Довольно скоро* (Allegretto). Source: (unspecified).

Each staff shows a sequence of notes on a five-line staff, ending with a fermata or a note that suggests a continuation. The notes are primarily eighth and sixteenth notes, with some quarter notes.

Во время подобных упражнений никогда не может быть полной уверенности, что будет спета именно тоника. Так, не исключено, что кто-либо споет в конце последнего примера *ля*. А разве не подойдет *фа-диез* или верхнее *си*? Однако большинству, конечно, захочется спеть *ре*, и тут все согласятся, что мелодия

завершилась наиболее убедительно. Упражнение с допеванием последнего звука (или последнего такта) обязательно надо проделать несколько раз, чтобы учащиеся теперь заканчивали мелодии тоникой более осознанно.

В дальнейшем представление о тонике расширится, умение ориентироваться в ладу позволит уверенно интонировать ее не только в конце периода, но и после прослушивания более коротких построений; однако в первом полугодии развивать чувство тоники специальными упражнениями целесообразно только на периодах.

Более творческий характер упражнения приобретают с того момента, когда учащимся предлагается досочинить последнюю фразу: нужно найти не менее двух-трех разных мелодических окончаний, напевая их на слоге или со словами. Можно использовать некоторые народные песни, в первом полугодии, по возможности, не знакомые учащимся<sup>1</sup>.

Когда симпровизированы разные окончания, учащимся интересно бывает услышать подлинный вариант (обычно он оказывается уже найденным одним из учеников). Внимание заостряется на том, что разные мелодические «пути» ведут каждый раз, как правило, к одному и тому же звуку — тонике<sup>2</sup>.

Одно из упражнений для большей наглядности можно провести с записью на доске. Начало мелодии пишется заранее.



Если упражнение проходит успешно, уже в конце полугодия можно его усложнить: предложить учащимся, прежде чем исполнить вариант окончания, представить себе, как прозвучит в конце тоника, и спеть ее. Для этого ученик должен мысленно хотя бы бегло досочинить мелодию: чувство тоники неразрывно связано с чувством формы. (После этого напоминаетесь третья фраза, и ученик допевает мелодию.)

<sup>1</sup> Сольфеджио для 1—2-го классов ДМШ. Сост. Н. Баева, Т. Зебряк. Л., «Советский композитор», 1970, № 57, 125, 127; Сольфеджио. Для детской музыкальной школы (1—4-й классы). Сост. А. Барабошкина. Л., «Музыка», 1966: с. 7 — Болгарская народная песня, с. 12 — Молдавская, с. 17 — предпоследняя Чешская песня; Е. В. Давыдова, С. Ф. Запорожец. Музыкальная грамота. М., Музгиз, 1956, упр. 115, № 4, упр. 125, № 3, 6.

<sup>2</sup> Не будем считать ошибкой окончания не на тонике: если мы поставим задание сухо и потребуем оканчивать мелодии обязательно тоникой, то это приведет к формальным поискам и не поможет учащимся почувствовать тоникой как естественное окончание мелодии.

Представление об устойчивых ступенях лада. «Поющая до-ска». Вслед за осознанием тоники дается представление о других устойчивых ступенях: V и III. Пятая ступень особенно ярка и часто включается в наиболее выразительные мелодические обороты, она и поётся легче после тоники и усваивается быстрее, чем третья. К ощущению устойчивости (опорности) этих ступеней приводит анализ окончаний фраз в некоторых песнях и оборотов в начале мелодий, состоящих из переходов с одной из них на другую (в первую очередь, I—V).

Активно, вопросительно звучит V ступень во французской Пастушечьей песне, в чешской песне «Кукушечка» и особенно в венгерской песне «Где ты был, мой баран?»<sup>1</sup> Ряд песен построен так, что фразы кончаются на каждой из устойчивых ступеней: «Голубые санки» М. Иорданского<sup>2</sup>, «Дед Андрей» Н. Ионеску<sup>3</sup> и др. Это оживляет мелодию, позволяет хорошо «приладить» одну фразу к другой. Можно обратить внимание учащихся на образности V и III ступеней в песнях «Ах, улица, улица широкая»<sup>4</sup> и «Метель» Н. Потоловского<sup>5</sup>. В первой песне V ступень «широкая», как улица, а III — «ровная», как травушка-муравушка. (У детей возникают и другие ассоциации, но все они в большинстве своем аналогичны: V ступень — «праздничная», «здесь девушки кружатся с платочками в руках», III — «спокойная» и т. п.) В «Метели» на III ступени «гнутся сосны, ели» (опять что-то более близкое к земле, не такое свободное, как при звучании V ступени, тот же изобразительный жест ладонью вниз), а на V ступень приходится восклицание «все» («все, что есть в моем лесу...»): снова нечто просторное, объемное. Тут же надо обратить внимание учащихся на не менее яркую в данном случае VI ступень: озорной Дед-мороз не на шутку разбушевался, угрожает («все засыплю...», — отсюда такие скачки в его голосе — выше устойчивой V ступени).

В дальнейшем учащиеся определяют устойчивые окончания фраз в исполняемых педагогом мелодиях, и вся группа показывает их, либо поднимая специально заготовленные карточки с римскими цифрами (или сначала просто на пальцах), либо релятивными ручными знаками — в зависимости от задач, которые ставит перед собой педагог<sup>6</sup>. Во время работы над песнями

<sup>1</sup> Сольфеджио. Сост. Н. Баева, Т. Зебряк, № 30, 58, 63.

<sup>2</sup> Там же, № 66.

<sup>3</sup> А. Барабошкина. Сольфеджио. Для 1-го класса ДМШ. М., «Музыка», 1972, № 66.

<sup>4</sup> Сольфеджио. Сост. Н. Баева, Т. Зебряк, № 99.

<sup>5</sup> Антология советской детской песни. Для младшего возраста. Вып. 2. Сост. Н. Ветлугина, Е. Тиличьева, Н. Шипицына. М., Музгиз, 1961, с. 42

<sup>6</sup> Владение ручными знаками дает иногда возможность проконтролировать интонационное внимание отдельных учеников или сразу всей группы во время упражнений, подобных приведенному, во время несложного устного диктанта, а также во время коллективных импровизаций «про себя» (они будут описаны ниже).

учащиеся находят устойчивые ступени в каждой изученной тональности.

Для закрепления новых ладовысотных представлений можно обратиться к игре, похожей на «волшебную лесенку». Прежнюю «абстрактную» лесенку теперь стоит воплотить в определенных тональностях посредством нот, и упражнение будет проходить у доски, на которой записан тот или иной звуковой ряд.



Детям можно рассказать, что за рубежом в некоторых школах музыке обучают с помощью электрифицированных досок: достаточно коснуться начерченного мелом нотного знака пальцем или указкой, как внутри доски замыкается электрическая цепь и доска начинает петь<sup>1</sup>. Представим, мол, что и у нас такая поющая доска (только петь будем, конечно, сами).

Творческая фантазия рождает у учащихся потребность двигаться не только по соседним ступеням. Им следует подсказать, что ошибок меньше будет при скачках по устойчивым звукам.

Игре следует уделять не более четырех-пяти минут, но если мелодии получаются выразительными, то упражнение можно продолжить<sup>2</sup>.

**Игра в «вопросы и ответы».** Стремление к тонике ощущается довольно отчетливо в конце построения из двух фраз, если первая звучит «вопросом», а вторая «ответом». С такими мелодиями учащиеся встречаются часто<sup>3</sup>. Во втором полугодии они смогут построить их сами. Импровизации на тексты закрепят у них представление об этой музыкальной форме и активизируют чувство тоники (чтобы закончить тоникой вторую фразу, на помощь интуиции должно прийти и сознание).

Педагог «задает вопрос» (в тональности предшествующей песни), детям нужно досочинить ответ:



После того как будет спета вся мелодия целиком, педагог помогает убедиться, что естественней, когда вопросительная фраза оканчивается не тоникой. Пусть дети сравнят звучание предыдущего вопроса с таким:

<sup>1</sup> «Наука и жизнь», 1970, № 9, с. 77 и 1974, № 3, с. 106.

<sup>2</sup> Игры «волшебная лесенка» и «поющая доска» являются работой Н. Х. Боголюбовой (см. примеч. на с. 47).

<sup>3</sup> Иногда они представляют собой вполне самостоятельную, законченную форму (см.: Сольфеджио. Сост. Н. Баева, Т. Зебрик, № 16, 21, 83, 84, 98, 196), чаще же встречаются внутри более развернутой формы (там же, № 20, 22, 25, 27, 30, 38, 40, 46, 58, 59, 64, 67, 85, 89, 94, 95 и др.).



В первом случае вопрос звучал более убедительно. Наоборот, утвердительная интонация ответа требует в конце именно тоник<sup>1</sup>.

Дальше идет игра. Детей надо поставить в ряд или в кружок. Поясняются правила: отвечает только тот, на кого укажет спрашивающий; в ответе должна быть мелодия, не похожая на мелодию вопроса, и кончать рекомендуется на тонике; ответивший, в свою очередь, спрашивает кого-либо теми же словами (если педагог не предложит другого текста), но для вопроса должен выдумать опять новую мелодию.

На вопрос, обращенный к зайчику, дети охотно сочиняют ответы разного содержания: «Я от волка убежал», «я морковку воровал», «я капустку все щипал» и т. п.

Участники игры должны следить за тем, чтобы мелодии не повторялись. Педагог требует ладовой ясности при пении, чистоты интонации и, самое главное, образной убедительности «вопросов» и «ответов».

После трех-четырех мелодических вариантов на один и тот же текст педагог поет вопрос с другими словами, меняя при этом и тональность. На этот раз, с целью более быстрой тональной перестройки, можно сыграть аккомпанемент:



Дальнейшие вопросы и ответы с этим текстом учащиеся поют без инструментальной поддержки.

Еще фраза-вопрос, которая хорошо прозвучит в миноре:



Закончить игру можно пением на текст: «Ну, как живется, дети? — Счастливей всех на свете!»

<sup>1</sup> В дальнейшем, когда учащиеся начнут сочинять и вопросы, и ответы, надо будет учитывать, что вопросительно может звучать и тоника, особенно если она приходится на слабую долю такта или если ученик вкладывает в исполнение характер требовательности. И наоборот, на неустойчивых звуках хорошо прозвучит неуверенный ответ.

На одном из последующих уроков необходимо вернуться к этой игре, но вопросы и ответы учащиеся должны петь без слов, на какой-либо слог. Это даст возможность глубже понять чисто музыкальную природу формы «вопрос-ответ»<sup>1</sup>.

**Использование в импровизациях определенных ступеней, мелодических оборотов и интервалов.** Учащиеся замечают, что мелодии начинаются с разных ступеней (во 2-м классе дети поют песни, начинающиеся в основном с I, III и V ступеней). Очень важно, чтобы они пришли к выводу, что это придает каждой мелодии как бы свое лицо, свою выразительность; отсюда должна возникнуть потребность начинать и собственные мелодии тоже не только с тоника. III или V ступень в начале мелодии могут оказаться более желательными, нежели тоника (или так же возможными, как она, что бывает чаще). Так, например, если в тексте говорится о каком-либо движении вниз, то можно детям подсказать, что мелодия прозвучит выразительней, если будет начата со ступени, лежащей выше тоника, возможно, с верхней тоника (например: *«Медленно солнце за лес опускается», «Падают тихо снежинки»*). Всевозможные восклицания, обращения тоже хорошо начинать не с нижней тоника (*«Тучки небесные, вечные странники!»*, *«Реченька быстрая, речка глубокая», «Как у черешенок щечки горят!»* и т. д.).

Собственно, и раньше дети начинали свои импровизации с разных ступеней, но неосознанно. Новый навык начинать мелодию с избранной ступени явится важным шагом в их интонационно-ладовом воспитании.

Слеп импровизацию, автор (или кто-либо другой) называет ступень, с которой она начинается. Может быть и по-другому: педагог, после того как импровизация спета, берет на инструменте тонический аккорд или только одну тонику и называет тональность, а учащиеся определяют, с какого звука начинается мелодия.

С пользой может пройти и такая работа: дома все сочиняют в произвольных тональностях мелодии из двух фраз — «вопрос» и «ответ». Начинаться они должны с одной из устойчивых ступеней. В классе каждый, подойдя к инструменту и самостоятельно найдя первый звук, мысленно настраивается и поет на какой-либо слог свою мелодию. Остальным предлагается, за-

---

<sup>1</sup> Иногда время позволяет после урока поиграть с некоторыми детьми в «вопросы» и «ответы» за инструментом. Сперва я играю двумя руками «вопросы» (тональности выбираются разные), и ученик, быстро сориентировавшись, играет одноголосный «ответ». Если ученику это трудно, игра проходит в одной тональности. Более удачные «вопросы» и «ответы» повторяются с моим сопровождением. Затем «вопросы» играет ученик, а я — «ответы». Игра теперь называется «дедушка и внучка» (или «дедушка и внучек»): любопытная внучка (внучек) задает вопросы (которые звучат примерно в первой октаве), а терпеливый дедушка каждый раз отвечает (в басовом регистре).

крыв глаза (по-честному! — не подглядывая за сильными учениками), показывать релятивными ручными знаками, какую ступень они расслышали в начале.

Мы учим детей при анализе мелодии, как диктуемой или читаемой с листа, так и сымпровизированной, направлять свое внимание на каждый отдельный ее участок и не проходить мимо знакомых оборотов. Во 2-м классе это могут быть: поступенное движение вверх и вниз от тоники или к тонике, повторяющиеся звуки, движение по звукам тонического трезвучия вверх, вниз и в перестановках, некоторые скачки (I—III, III—I, I—V, I—1, V—V) и, возможно, еще несколько простейших мелодических оборотов (например, опевание устойчивых звуков соседними неустойчивыми). Полезно иногда ограничиваться названием этих интонационных элементов без дальнейшего уточнения высоты звуков<sup>1</sup>. Ряд мелодических оборотов и интервалов дети могут уже во 2-м классе осознанно применить в своих импровизациях и тем самым углубить представление о них.

Так, например, в классе или дома могут быть сочинены мелодии на тексты: «*Та, та-та-та! Та, та-та-та! — Слышишь, идут пионеры? Та, та-та-та! Та, та-та-та! Громко сигналит горнист!*»; «*Тари-тарá! Тари-тарá! — Трубит на зорьке фанфáра. Вставить порá, порá, порá, — трубит ребятам фанфáра!*» — с заданием сопоставить движение по звукам трезвучия и поступенное.

Аналогичная работа может быть проведена и без текста. Например, на дом дается задание сочинить и записать мелодию из двух фраз, в одной из которых мелодия двигалась бы по звукам трезвучия (мажорного и минорного) в любой перестановке, а в другой — по соседним ступеням. На следующем уроке каждый поет свою мелодию после настройки, но без названия нот, а остальные определяют вид движения в каждой фразе.

Упражнение может быть продолжено как устный диктант: более удачные мелодии педагог предлагает авторам пропеть два-три раза, а другим ученикам — повторить с названием нот.

На доске пишутся звуки мажорного тетраорда:



Поясняется, что такая последовательность может быть как верхним тетраордом в гамме Соль мажор, так и нижним — в гамме Ре мажор. Сперва предлагается представить тоникой звук *соль* (для настройки поется хором терция *си-соль*). Затем каждый должен сочинить мелодию, начинающуюся движением

---

Но и в случае, когда определяется высота каждого отдельного звука мелодии, процесс этот (в тональности или с указанием ступеней лада) всегда должен быть подсобным в анализе, помогающим отчетливее представить те или иные интонации.



в разных ритмах и направлениях по звукам тетра хорда (возможны повторы звуков) и оканчивающуюся тоникой. Придумав два-три варианта, дети перестраиваются в Ре мажор и снова сочиняют несколько мелодий с этим тетра хордом в начале и тоникой в конце. Домой детям задают сочинение и запись двух мелодий с разными тониками, начинающихся с движения по звукам одного и того же тетра хорда (например, *до-ре-ми-фа, соль-ля-си-до, фа-соль-ля-си-бемоль*)<sup>1</sup>. Обороты с опеванием устойчивых ступеней изучаются сперва в мажоре (конец первого или второй год обучения). Нередко эти распространенные обороты принимают некоторую образную окраску, чаще всего веселую, ласковую («прилегающие ступени любят своим опорным тоном, кружатся вокруг него»), с теми или иными оттенками: в песне «Уж я золото хороню, да хороню»<sup>2</sup> опевание V ступени звучит лукаво, «с притопом», а в песне «Ах ты, береза!»<sup>3</sup> как бы сама опеваемая здесь верхняя тоника — та красивая береза, о которой поется так дасково и на которую хочется полюбоваться со всех сторон. Примерно в таком же духе обрисовывается и опеание III ступени.

Учащиеся сочиняют дома мелодии из двух фраз, причем в первой должно встретиться опевание одной из устойчивых ступеней. Желательно, чтобы дети дома подумали, в каком темпе и характере они споют свои сочинения на уроке. В дальнейшем работа протекает, как и в описанном ранее упражнении (когда мелодии начинались с одной из устойчивых ступеней): на уроке все определяют, какая ступень в той или иной мелодии опега, и показывают ее ручными знаками.

Во 2-м классе дети начинают изучать интервалы. По мере их усвоения полезно включать тот или иной интервал в сочиняемые мелодии. Бестекстовые импровизации тут были бы преждевременными, т. к. привели бы к механичности в работе. Нужны импровизации на тексты, и именно такие, которые дали бы учащимся почувствовать выразительные возможности интервалов.

Предлагая детям применить в сочинении интервал как интонацию с вполне определенной образностью, педагог должен раскрыть перед ними и другие его образные возможности: до-

---

Упражнение не только закрепляет представление о всевозможных мелодических движениях по звукам нижнего или верхнего тетра хорда, но и дает возможность сознательно наделять крайние звуки тетра хорда ощущением тоники. Это поможет лучше почувствовать метрическое перемещение опоры на IV ступень, нередко встречающееся в примерах, а в дальнейшем и применить такую переменность в своем творчестве (см.: Сольфеджио, ч. I. Сост. Б. Калмыков и Г. Фридкин, № 39, 41, 66, 71, 154, 177, 181 и др., а также Сольфеджио. Сост. Н. Баева, Т. Зебряк, № 54, 116, 117, 120, 121, 123, 193, 246).

<sup>2</sup> А. Барабошкина, Н. Боголюбова. Музыкальная грамота для детей. Книжка первая. Изд. 3-е. Л., «Музыка», 1973, с. 17.

<sup>3</sup> Сольфеджио. Сост. Н. Баева, Т. Зебряк, № 46.

статочно показать один-два примера, где тот же интервал ок-  
рашен иначе.

Упражнения могут проводиться следующим образом.

Дается задание сочинить мелодию на первую фразу стихов:  
*«Сенокос, сенокос, Луг остался без волос! Он острижен косами,  
Он обрызган росами. Как прическа эта Хороша для лета!»*

Педагог предлагает подумать, какой интервал подойдет для  
слов *«сенокос, сенокос»*. Варианты при этом, конечно, могут воз-  
никнуть самые разные. Я на одном из таких уроков остановил  
внимание детей на варианте с квинтой, который спела Оля Ш.:



Учащимся эта мелодия понравилась. Они нашли, что квинта  
и радостная, и какая-то просторная — как луг. При этом они  
вспомнили французскую песенку «Слышишь песню у ворот»,  
где такая же квинта в начале мелодии создавала схожее на-  
строение. Тут же была показана и другая по настроению, тра-  
урная и мужественная квинта в песне «Мы жертвою пали».

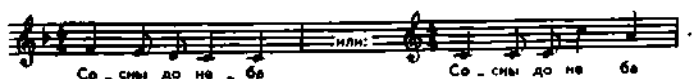
Учащиеся сочиняют мелодию на слова: *«В поход, в поход  
Зовут барабаны!»* — при этом у многих появляется кварта. Пе-  
дагог напоминает, что кварта часто звучит в волевых, напо-  
ристых мотивах, что с затактовой кварты начинаются многие  
революционные, походные песни.

В то же время затактовые квинта и кварта могут быть рас-  
певными, лирическими, а в начале такта в некоторых мелодиях  
они приобретают мягкий, грациозный оттенок. (Примеры:  
М. Старокадомский «Ку-ку», чешская песня «Яничек», «Песенка  
жнецов» Шумана и т. д.)

С гармонической октавой учащиеся практически знакомятся  
во 2-м классе, с мелодической же, нелегко исполняемой, — лишь  
в 3-м. Мелодическая октава часто бывает очень образна, как, на-  
пример, в песне «Поле мое, поле» И. Ковнера, где она ассоци-  
ируется с бескрайним полем, в «Песне о Родине» И. Дунаев-  
ского, октавные скачки которой также связаны с образом необъ-  
ятных просторов нашей Родины; высота волжских берегов и  
величие русской реки рисуются с помощью октавы в народной  
песне «Меж крутых бережков». Близки по настроению и те  
песни, где лирически распевная октава отражает состояние  
грустной мечтательности или рассказывает о чем-либо значи-  
тельном, заставляет задуматься, как в песне Соловьева-Седого  
«Вечер на рейде», песнях В. Баснера «На безымянной высоте»  
и «С чего начинается Родина» и др.

На одном из уроков педагог читает стихи: *«Сосны до неба  
хотят дорасти, Небо ветвями хотят подмести, Чтобы в течение*

года Ясной стояла погода». Предлагается решить, какое начало было бы более подходящим:



Ученики приходят к выводу, что второе, так как октава помогает представить себе высокие сосны, далекое небо. После этого каждый по-своему доканчивает мелодию.

Вот как, например, спела Света Д.:



На этом же или на ближайших занятиях могут быть показаны примеры, где октава выступает с другой образной окраской. Молодецкая, залихватская октава — в украинской песне «Засвітали козацьки»<sup>1</sup>. Игривая, жизнерадостная — в песне Т. Хренникова «Есть на севере хороший городок» или в «Песенке про птиц» Д. Кабалевского<sup>2</sup>:



Импровизации с включением сексты на V ступени тоже проводятся сначала со словами. Если подобная секста к этому времени уже встречалась учащимся в ряде ярких примеров<sup>3</sup>, то она может появиться и в импровизациях, и в домашних сочинениях. Читаются, например, стихи: «К нам весна шагает Быстрыми шагами, И сугробы тают Под ее ногами». Дети должны дома сочинить на них мелодию. Предлагается подумать, какой теплый, светлый, «весенний» интервал лучше подойдет здесь для характеристики. К следующему уроку кто-либо обязательно принесет

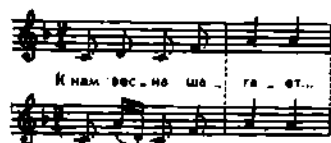
<sup>1</sup> Сольфеджио, ч. 1. Сост. Б. Калмыков и Г. Фридкин, № 112.

<sup>2</sup> Малышки из книжки. Детские песни из радиопостановок. Сост. Н. Шилицына. М., «Советский композитор», 1963.

<sup>3</sup> А. Барабоскина, Н. Боголюбова. Музыкальная грамота для детей. Книжка вторая. Изд. 3-е, перераб. и доп. Л., «Музыка», 1973, с. 73—80.

мелодию с секстой вверх от V ступени в мажоре. Если одна из таких мелодий окажется удачной, ее можно спеть всей группой.

Тут же педагог может для сравнения показать примеры. На более позднем этапе освоения сексты можно задание сформулировать и конкретней: при сочинении на вышеприведенный текст, с целью придать мелодии более радостный и весенний характер, попробовать применить большую сексту на V или на I ступени. При этом учащиеся должны ясно понять, что использование сексты не обязательно: если она не подойдет и мелодия получится выразительной и без нее, то оценка за домашнюю работу не будет снижена. Однажды в начале урока я просматривал подобные работы и хвалил некоторых за удачно примененные сексты. Тем временем один ученик решил, пока не поздно, срочно «исправить» свою мелодию (ее начало до исправления приведено в первом варианте) и ввести сексту. Он приписал *ля*, и вот что получилось (см. второй вариант):



Услышав этот нелепый скачок, дети рассмеялись, и кто-то воскликнул: «Зря ты!.. Ведь дело-то в конце концов вовсе не в сексте!» Пришлось объяснить незадачливому ученику, что действительно он только напрасно испортил хорошую мелодию. К тому же видно, что он о сексте думал, когда сочинял: она имеется в мелодии, только не в соседних звуках. *Пять* он на этот раз не получил...

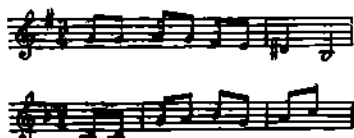
В зависимости от степени освоенности интонационного элемента применяются различные приемы, позволяющие включить его в импровизацию.

Некоторые изучаемые интервалы, иногда и трех-четырёхзвучные попевки невольно появляются в импровизациях, если учащиеся находятся под впечатлением спетой перед этим песни или, допустим, сыгранной педагогом пьесы, в которых встречались данный интервал, данная попевка. Возникает возможность интонационно влиять на импровизацию. Это бывает необходимо, если данный элемент еще недостаточно хорошо освоен учащимися; в таком случае применение его по указанию педагога нежелательно.

На одном из уроков в 3-м классе мне удалось впервые познакомить учащихся с септимой на материале их импровизаций. Была спета хором известная песня Листова «Тачанка», в которой септима звучит неоднократно и достаточно ярко. После этого дети импровизировали на слова «*Ой да ты, тачанка, лихая ростовчанка*», и в ряде мелодий, как и ожидалось, прозвучала

септима. Я обратил внимание учащихся на этот широкий интервал, носящий в данном случае энергичный, «боевой» характер. В конце 3-го и в 4-м классе можно шире предлагать учащимся вводить в бестекстовые импровизации интервалы на разных ступенях лада.

Одно из возможных упражнений: педагог поет или играет первую фразу, а вторую, ответную, учащиеся сочиняют сами, обязательно начиная ее с заданного интервала. Например, исполняется одна из фраз:



Ответную фразу нужно начать тоникой и далее квинтовым или квартовым скачком вверх от нее.

Ответ на следующую фразу надо начать малой терцией вверх от VII ступени:



Дается задание сочинить дома мажорную или минорную фразу со скачком от V ступени вверх на кварту, квинту, сексту или септиму — по выбору. В классе (каждый раз после настройки) мелодии исполняются авторами на слог, остальные же определяют интервал скачка, причем внимание учащихся постоянно направляется на устойчивость и неустойчивость данных скачков.

Дети очень чутки к выразительности различных народных песенных интонаций. Они рано начинают интуитивно использовать их в своих импровизациях, особенно если на это наталкивает характер текста. Можно вспомнить, например, импровизации учащихся 1-го класса на слова «На полях, на лугах выросли цветочки» (с. 16): в мелодии Лены обращает на себя внимание плагальная каденция V—IV—I, у Саши характерную для некоторых русских песен метрическую «эволюцию» претерпевает V ступень, переходя из слабого времени такта в сильное, у Юли — выразительная минорная трихордная попевка IV—III—V, у Марианны — гибкий ход II—IV—V—III. Приятны трихорды в импровизациях на слова «Мы пойдем в лужок, заведем кружок» (с. 19): у Лены К. и Тани — IV—III—I, у Лены Е. — VI—V—III, а Саша спел минорную каденцию VII—V—I с натуральной VII ступенью (которая, кстати, еще не встречалась

в составе подобных оборотов в песнях, которые разучивали до сих пор). Напомним о мелодии Лены (с. 22), наполненной выразительными народными интонациями.

Возникает необходимость останавливать внимание учащихся на некоторых наиболее характерных трихордах. В 3-м (но не позже, чем в 4-м) классе важно научить их узнавать в мелодиях такие яркие, «праздничные» трихорды, как  $V\uparrow I\downarrow VI$ ,  $II\uparrow V\downarrow III$  ( $II\uparrow V\downarrow I$ ) и некоторые другие. Предлагается применить тот или другой оборот в импровизации или домашнем сочинении.

**Повторение импровизаций с названием звуков.** Работа над импровизациями, сочиненными на текст, начиная со 2-го класса постепенно приобретает следующий вид: симпровизированная мелодия повторяется автором со словами (или на слог) еще раз. Педагог, если нужно, отмечает ее удачные, выразительные стороны. Далее следует анализ (коллективный, а в дальнейшем и индивидуальный). Как и при обычных диктантах, в анализе важен определенный порядок: например, решается, есть ли затакт и какой размер; обращается внимание на структуру и на особенности развития мелодии; определяется тоника и ступень первого звука. Затем, если мелодия посложнее, уточняются границы фраз; обращается внимание на отдельные более яркие интонации, а если за этим последует запись, то и на отдельные ритмические группы. Вместе с тем анализ должен всегда проходить быстро и лишь с той степенью детализации, которая потребуется для дальнейшей работы. Учащиеся должны приучаться к такой же «оперативности», целенаправленности и при самостоятельном, мысленном анализе: лишь бы в сознании образовался приблизительный «рабочий набросок» мелодии. После этого мелодия играется, записывается или повторяется с названием звуков в тональности, выбранной педагогом, и при этом происходит окончательная ее «дорисовка».

**Игры во «фразы-загадки» и «мелодические прятки».** Игра во «фразы-загадки» близка по своей сущности к устным диктантам. Педагог «загадывает загадку», то есть поет два раза короткую мелодию без названия звуков (можно со словами), а затем, предложив учащимся осмыслить ее интонационное строение, дает настройку и называет тональность. «Отгадать загадку» — значит повторить мелодию с названием звуков. Следующую мелодию должен сочинить тот ученик, который «отгадал загадку» педагога. Он сочиняет в той же тональности или просит дать нужную ему настройку. Очередную «загадку» загадывает первый отгадавший. Правильность «отгадывания» контролируется всеми участниками.

Для оживления игры через некоторое время можно разбить группу пополам, чтобы загадывающие вызвали участников из другой команды, и засчитывать каждой команде очки за правильные «отгадки». При таком способе в активную

работу будут вовлечены и самые слабые, творчески пассивные ученики<sup>1</sup>.

Игра проводится во 2-м, 3-м и более старших классах, где она включается в уроки, на которых организуются соревнования команд в самых различных навыках.

«Мелодические прятки» представляют собой нечто вроде инструментального варианта игры во «фразы-загадки».

1. Ученик два-три раза играет на рояле сочиненную им большую фразу, класс хором ее повторяет (в дальнейшем это можно исключить), а затем кто-либо из учащихся подходит к роялю, чтобы «отыскать» (т. е. сыграть) «спрятанную» в клавиатуре мелодию, зная ее тональность и местоположение (например, приблизительно между *фа* малой и *фа* второй октав). При малейшей ошибке отыскивающий обязан сразу прекратить дальнейшие поиски и встать сбоку от инструмента: он «в плену». Выручит из «плена» тот, кто безошибочно найдет фразу. «Отыскавший» в свою очередь «прячет»: игра идет по цепочке<sup>2</sup>.

2. Импровизатор играет свою фразу в одной из двух-трех знакомых тональностей, а другому ученику надо сперва отыскать на инструменте тонику, а затем уже и фразу, предварительно ее пропев.

3. Импровизация и отыскивание мелодии усложняются тем, что мелодия играется на октаву ниже или выше обычной детской вокальной тесситуры, пропеваается в обычном регистре, а отыскивается там, где сыграна.

В дальнейшем учащиеся могут импровизировать в пределах от *до* малой до *до* третьей октав.

Последний вариант игры лучше проводить в 4-м классе, углубляя навык слышания разных регистров специальными занятиями: ознакомлением детей с пьесами, где мелодия звучит в крайних регистрах, сочинением мелодий и небольших пьес различного содержания, например, изображающих лес, медведя, капельки, росинки, птиц и т. п.

**Импровизации с одновременным названием звуков.** По мере накопления музыкального опыта прогрессирует внутренний слух учащихся. Это становится заметным и в импровизациях. Так, нередко уже второклассников перестает удовлетворять в художественном отношении импровизация сразу вслед за прочтением текста, и они теперь предварительно сочиняют «в уме». Более одаренные по-прежнему поднимают руки сразу,

---

<sup>1</sup> Учащиеся сами устанавливают правила игры, напр.: одних и тех же подряд не вызывать; за «отгадку» с первого раза засчитывать команде 3 очка, со второго — 2, с третьего — 1 очко; вторую и третью попытку «отгадывания» разрешается делать любому желающему из той же команды и т. д.

<sup>2</sup> Сложные фразы периодически повторяются, слишком сложные педагог предлагает пересочинить.

но все же и они (по собственному признанию) успевают подготавливать мелодии мысленно, прежде чем спеть их вслух.

Создаются благоприятные условия для того, чтобы обратиться к ряду новых приемов работы, которые, в конечном итоге, благотворно и интенсивно влияют на формирование детского музыкального мышления.

Навыки, приобретенные учащимися в 1-м классе во время игры в «поющую доску», во 2-м классе получают дальнейшее развитие. Ученик во время импровизаций с одновременным названием звуков теперь не видит перед собой написанного на доске звукоряда. Педагог ему говорит: «Вот тебе тональность фа мажор. Импровизируй в этой тональности мелодию, пой чисто и правильно, называй те звуки, которые поешь».<sup>1</sup> Каких-либо ограничений можно не вводить, но стоит рекомендовать пользоваться, во избежание частых ошибок, лишь хорошо знакомыми скачками и оборотами.

Вводится правило: когда кто-либо импровизирует с названием звуков, остальные внимательно слушают и в случае ошибки поднимают руки.

На первых порах трудности подобной работы могут быть скрашены включением игрового момента. Так, в большой по составу группе я предложил Тане Л. совершить воображаемую прогулку по саду «Ре мажор». «Калиткой» в сад была тоника. Таня должна была пройти по дорожкам сада, не сбиться с дороги и вернуться к «калитке». Девочка настолько увлеклась игрой, что одновременно с пением двигалась по классу, ошибаясь, возвращалась к инструменту и начинала свой путь снова, а остальные дети с большим вниманием и интересом следили за каждым ее шагом.

С самого начала необходимо нацеливать детей на сочинение осмысленных, выразительных мелодий. Неверно было бы надеяться, что данное упражнение само по себе всегда будет приносить пользу: пройдет некоторое время, и дети, освоившись с «механизмом» упражнения, смогут довольно безошибочно комбинировать хорошо выученные элементы, но, делая это бездумно, шаблонно, они будут далеки от музыки. «Сочиняйте так, чтобы было похоже на песню: складно, разнообразно по ритму, — говорит педагог. — Вот Коля молодец: он прошелся по красивым дорожкам и при этом ни разу не вступил в крапиву» (т. е. не ошибся). «...Что же ты, Маша, идешь только по главной аллее!» (Маша спела гамму) и т. п. Каждый раз автор должен повторить свою мелодию более связно. Если она удачна — обя-

---

<sup>1</sup> Большую работу для развития внутреннего слуха учащихся на уроках сольфеджио с помощью творческих упражнений, основанных на импровизации, провела талантливый ленинградский педагог Н. Х. Боголюбова. Упражнения, во время которых импровизатор осмысляет каждый свой мелодический шаг, она описала в методической разработке «Творческие упражнения как средство активизации слухового внимания» (М., 1969).



зательно следует похвалить; не мешая и повторить еще раз, гармонизовав, на фортепиано.

Учащиеся приобретают навык, который может быть использован и в других упражнениях. Например, те же «вопросы» и «ответы», которые до этого пелись на слова или слоги, со временем могут прозвучать с названием звуков. Особенно окажется полезным, если «вопрос» споет педагог (также называя звуки): благодаря этому импровизируемая мелодия сможет быть поднята на более высокий интонационно-выразительный уровень. На определенном этапе учащиеся привлекаются к подобному сочинению мелодических вариантов (о чем будет далее рассказано подробнее) и подголосков, а в старших классах — периодов и т. д.

Обращаясь к таким занятиям, надо хорошо представлять себе их учебные возможности: безусловно, они активизируют осознанное предслышание и углубляют интонационные навыки учащихся и тем самым подготавливают их слух к диктантам и чтению с листа. Особенно — к чтению с листа, потому что здесь много общего: источником выразительности того и другого действия является мысль, бегущая несколько впереди реального звучания и постепенно охватывающая мелодию как художественное целое. Встречающиеся по пути знакомые интонационные обороты эмоционально окрашиваются для поющего под влиянием этой мысли.

Однако параллель между этими двумя музыкальными действиями неполная: при чтении с листа ученик в принципе может безошибочно спеть и тот оборот, который еще недостаточно усвоен и даже тот, что совсем не знаком: помимо интуиции, в этом ему поможет навык читать интервалы и ступени в различных тональностях. Импровизирующему же выйти за пределы освоенного, и именно хорошо освоенного, помешают, тут же возникающие ошибки. Можно несколько повысить интонационную «оснащенность» подобных импровизаций: для этого не нужно останавливать импровизаторов в моменты ошибок, вызванных желанием спеть более выразительно, и, поправив их на ходу, постараться помочь развить музыкальную мысль.

Но все же у любого ученика круг осознаваемых интонаций настолько мал по сравнению с запасом, который он интуитивно использует во время «свободных» импровизаций (на тексты, слоги и др.), что в «художественном» отношении импровизации с одновременным названием звуков на протяжении всех лет обучения будут значительно примитивнее «свободных». Поэтому необходимо сочетать оба вида импровизаций, причем импровизации мелодий, звуки которых называются только при повторе, займут наибольшее место в работе.

**Импровизация «про себя».** Дети получают по небольшому листку нотной бумаги. «Я ваш дедушка», — говорю я, — а вы мои внучата. Вы должны послать мне музыкальное письмо: это

будут сочинены вами и записанные в любых тональностях короткие мелодии. Учтите, надо хорошо запомнить свои мелодии, прежде чем отсылать их ко мне. В этой игре будет и почтальон: тот, кто прежде других справится с работой. По окончании работы подпишите свои листки».

На просьбу некоторых детей дать тот или иной тон я отвечаю отказом: настройка должна быть приблизительной, и каждый самостоятельно настраивается мысленно. Детям трудно сочинять, не издавая никаких звуков, но все же я настаиваю на тишине. Тот, кто написал, еще и еще раз пропевает в уме свою мелодию, чтобы не забыть.

Один из мальчиков оказался почтальоном, и через некоторое время я разрешаю ему сбор писем.

Все письма у меня. Я начинаю петь первое попавшееся письмо, но на середине мелодии делаю вид, что плохо вижу: «Что-то в старости и очки не помогают. Ну-ка, кто же мне поможет разобраться? Кто послал мне это письмо?» Одна из «внучек» догадывается, что это ее письмо, встает и поет свою мелодию полностью. Сыграв некоторые мелодии, я прошу авторов поднять руку, а некоторые, назвав только фамилию автора, прошу полностью спеть самостоятельно — в зависимости от способностей детей.

«Письма» детей 2-го класса часто очень элементарны: с одной стороны, некоторые из них опасаются, что забудут более сложную мелодию, а с другой — многие стараются писать только то; что в состоянии самостоятельно осмыслить; а ведь нет ничего труднее, чем осмысливать то, что звучит только в уме. Но творческая сторона берет верх над «осмотрительностью», и ошибок при такой работе получается немало<sup>4</sup>. В 3-м классе игра проходит успешнее, так как опирается на ряд предварительно выработанных навыков. Но и во 2-м она приносит значительную пользу.

Дети радостно откликаются на предложение составлять подобные письма дома. В одной из моих групп по инициативе учеников был выбран даже постоянный почтальон, который перед уроком собирал письма. Теперь это уже настоящие письма: в самодельных конвертах, с рисунками. Некоторые мелодии сочиняются на свои слова, к некоторым дети приписывают аккомпанемент. Одни ученики поют свои мелодии по памяти, другие — глядя в листки. Нередко бывает, что ученик забудет свою мелодию, а записана она явно неверно. Приходится предложить тут же сочинить новый вариант, который и записывается с помощью педагога. Если же ученик помнит мелодию, то неверную запись полезно исправить коллективно, перенеся ее на доску.

---

<sup>4</sup> Явно бессмысленный набор звуков в «письмах» указывает на преждевременность игры для данной группы.

На доске пишется половина песенной мелодии (3—4 такта). Текст выписывается полностью, но над свободной его частью пустые такты можно не проставлять. После настройки дети хором сольфеджируют первую часть мелодии, затем повторяют ее два раза со словами, после чего переписывают в тетради. Педагог напоминает ее еще раз и предлагает всем мысленно досочинить мелодию на оставшийся текст и записать ее. В классе должна сохраняться по возможности полная тишина. В процессе работы педагог подходит к каждому ученику и предлагает напеть очень тихо, так, чтобы не отвлекались другие, сочиненную часть, после чего указывает на возможные ошибки в записи. Закончившие поодиночке вызываются к инструменту. (Такой контроль вполне возможен, т. к. остальные целиком погружены в свою работу). Когда все окончат, педагог выбирает наиболее удачные варианты, они поются всем классом<sup>1</sup>. В качестве примера привожу мелодии учеников 3-го класса:

Натеропинце

Вдоль по ре-чи,ке ле-бе-душ,ка пли-вёт, выше бережка головушку несёт.

Варианты окончаний:

ТАНЯ Г.                      СВЕТА Д.

...вы-ше бе-реж,ка го-лу-уш,ку не-сёт. ...вы-ше бе-реж,ка го-лу-уш,ку не-сёт.

ЛЕНА П.                      (второй раз поёт)

...вы-ше бе-реж,ка го-лу-уш,ку не-сёт. ...вы-ше бе-реж,ка го-лу-уш,ку не-сёт.

КОСТЯ К.                      (второй раз поёт)

...вы-ше бе-реж,ка го-лу-уш,ку не-сёт. ...вы-ше бе-реж,ка го-лу-уш,ку не-сёт.

ИРА Н.                      МИЛА Ж.

...вы-ше бе-реж,ка го-лу-уш,ку не-сёт. ...вы-ше бе-реж,ка го-лу-уш,ку не-сёт.

Как видим, дети работают активно: Лена и Костя, например, увлекшись работой, сочинили по нескольку вариантов; в окончаниях применены все три изучаемые разновидности минора (это особенно ценно, поскольку анализ их детям трудно дается); появились разнообразные ритмы, даже переменный метр (у Иры) и т. д.

Для дальнейшей работы автор предлагает мелодии собственного сочинения, которыми можно воспользоваться в разных классах, вплоть до старших:

<sup>1</sup> При небольшом числе учащихся в группе лучше дать каждому пропеть свою мелодию.

**Весело**

По\_кра\_сил кто-то пе\_сен\_ку в та\_кой ве\_сё\_лый цвет,  
что веселее песенки, наверно, в мире нет!

**Строго, маршеобразно**

у нас есть за\_кон са\_мый пер\_вый —  
Отчизну свою любить.

**Живо**

Сю\_ро сю\_га при\_ле\_тят к нам гра\_чи и цап\_ли,  
за окном уже звенят капли, капли.

**Бодро**

Над во\_дой си\_я\_ет солнце, вьется пес\_на над во\_дой. Вы\_хо\_ди —  
—ли комсомольцы всей бригадой молодой.

**Напевно**

За по\_ля\_ми на про\_сто\_ре — ши\_ро\_на и глу\_бо\_ка —  
разлилась, как синие моря, многоводная река!

**Умеренно**

Корабли у\_ходят в пла\_ван\_ье в штор\_мо\_вую дель мо\_рей,  
а для нас пока что главное — дорости до кораблей.

Первые половины подобных мелодий может сочинить кто-либо из учеников, их можно заимствовать из малоизвестных народных и авторских песен; можно предлагать и бестекстовые мелодии.

Другое упражнение: на полосках нотной бумаги дети после мысленной настройки пишут в произвольной тональности (а если этот навык не отработан, то после общей настройки в одной тональности) сочиненное в уме первое предложение мелодии и передают соседу, который, прочитав про себя (если тональности у всех разные, то нужна мысленная приблизительная настройка), заканчивает мелодию. Это тоже игра в «письма», рекомендованная В. Серединской<sup>1</sup>. Назовем ее «письмами друг другу». Игра успешно проходит в 3-м, особенно в 4-м классах<sup>2</sup>.

Наконец, учащиеся транспонируют сочиненные и записанные дома мелодии. Они должны помнить их наизусть (листки с записью находятся у педагога) и, мысленно транспонируя в ука-

<sup>1</sup> В. Серединская. Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио. М., Музгиз, 1962.

<sup>2</sup> Вариант игры: нотные листки передаются по кругу, и каждый записывает по одной фразе (2 такта), не оканчивая на тонике. На четвертой фразе мелодии заканчиваются.

занную педагогом тональность, записать в тетрадах. Если кто-либо из учеников забыл свою мелодию, ему возвращается на некоторое время листок.

В соответствии с развитием внутреннего слуха учащихся, им периодически даются домашние задания следующего характера: «Когда сочините мелодию на данный текст и сыграете ее на инструменте, то прежде чем записывать, спойте ее со словами „про себя“»; а в другой раз наоборот: «Сперва в уме сочините мелодию, а после сыграйте ее на инструменте»; или: «В сочиненной „про себя“ мелодии попробуйте представить тонику, тоническое трезвучие (без названия звуков), лад». На последнем упражнении надо остановиться подольше, так как без данного навыка невозможна последующая работа в этом направлении. Чтобы лучше заинтересовать детей, можно провести упражнение в классе. Дети с удовольствием проделывают все в указанном порядке: они понимают, что педагог полностью им доверяет, не имея возможности как-либо проконтролировать.

Однако на одном из уроков они убеждаются, что и здесь некоторый контроль возможен. Как только дети проделают все указанное, педагог говорит одному из учеников: «Выбери подходящую тональность, спой вслух тонику и повтори свою мелодию с названием звуков». Уточнять звучание тоники с помощью инструмента не следует: ученик может забыть то, что он сочинил «в уме». Конечно, таким способом можно более или менее проверить лишь одного ученика, остальные за это время забудут, что они сочинили. Поэтому всю работу, включая пение вслух с названием звуков, предлагается проделывать дома, где возможен самоконтроль с помощью инструмента.

И еще одно задание, если учащиеся хорошо утвердились в предыдущих навыках: «На данный текст сочините мелодию „про себя“; мысленно определив звучания тоники и ступень первого звука, повторите мелодию — также „про себя“! — в произвольно выбранной тональности с названием звуков».

Это упражнение можно провести и в классе, только в несколько ином варианте: тот, кто сочинил и определил ступень первого звука, пусть поднимет руку. «Ты можешь вслух и не петь, но у меня есть особый ключ, и я все же загляну в твои музыкальные мысли», — шутит педагог и предлагает ученику повторить сочиненную мелодию «про себя», как ему удобней: называя звуки или не называя, но только без текста; при этом он должен показывать ручными знаками ступень каждого звука. Так можно спросить несколько учеников (и никто не помешает своим пением сочинять в это время остальным!). Последнего из опрашиваемых можно попросить спеть вслух (без ручных знаков). Абсолютная высота тоники, как и раньше, не уточняется.

**Развитие ранее сложившихся форм работы в старших классах.** В старших классах находит свое дальнейшее развитие

теоретически осмысленное использование в сочинениях и импровизациях отдельных элементов музыкальной речи.

Так, в 5-м классе, при прохождении мелодического движения по субдоминантовым и доминантовым аккордам, принесет пользу следующее упражнение. Педагог, назвав тональность, играет или поет первую фразу мелодии. Учащиеся присочиняют, называя звуки или напевая на слог, ответную фразу, начинающуюся движением по заданному аккорду. Например:



В этом же классе задаются домашние сочинения с применением тритонов, с движением мелодии по  $V_7$  и  $VII_7$ , по секвенциям; в 6-м классе — с движением по обращениям  $V_7$ , с сопоставлением одноименных тональностей, с использованием хроматизмов; в 7-м классе — с модуляцией, с использованием ув. 2, ум. 7, ум. 4 и т. п.

В старших классах постепенно расширяется представление учащихся о трихордных попевах: сперва — включающих две устойчивые ступени, а в 7-м классе — более неустойчивых, придающих мелодиям особую мягкость звучания. Из последних стоит остановиться на  $II \uparrow V - IV$ ,<sup>1</sup> а также на тех, которые в мажоре включают кварту  $VI - II$  ( $II - VI$ )<sup>2</sup>.

Дается ряд домашних заданий на применение тех или иных трихордных попевок в собственных мелодиях.

Осознанный ладовый слух в старших классах укрепляется различными упражнениями, во время которых взятый педагогом на инструменте или спетый вне тональности интервал, оборот или отдельный звук должен затем быть представлен учащимися в определенной тональности. Особенно полезно, чтобы одинаковый по абсолютному звучанию мелодический элемент был представлен поочередно в разных тональностях, соответственно в разной ладовой роли.

Одно из таких упражнений: сочиняемые мелодии начинаются каждый раз, допустим, с хода на малую септиму вверх. Педагог играет и называет конкретные звуки: *до-диез* и *си*. В первой

<sup>1</sup> Сольфеджио, ч. I. Сост. Б. Калмыков и Г. Фридкин, № 177, 181, 220.

<sup>2</sup> Там же, № 68, 177, 182, 221, 296, 365, 400, 481, 536. См. также: Сольфеджио для детской музыкальной школы (V—VII классы), вып. 2. Изд. 2-е Сост. Н. Котикова. Л., «Музыка», 1974, № 29 и 31. Примеры использования трихорда с квартой  $II - VI$  в мажоре русскими и советскими композиторами: А. Драмбян. Чтение с листа на уроках сольфеджио. М., «Музыка», 1970, № 65, 88, 93, 185, 192, 248, 251, 258, 291, 297, 319, 362, 363, 367.

мелодии это должна быть доминантовая септима в фа-диез миноре, во второй — тоническая септима натурального до-диез минора, в третьей — септима на VII ступени Ре мажора. Учащиеся импровизируют одну-две фразы с названием звуков, так, чтобы создалось ощущение заданной тональности.

Другое упражнение заключается в том, что педагог берет на инструменте звук, указывает тональность и говорит, какой ступенью в этой тональности является взятый звук. С данного звука нужно начать небольшую мелодию и привести ее к тонике.

Аналогичным образом стоит поработать над квинтой, секстой, а также над трех-четырёхзвучными оборотами.

Интересно прошла работа в одном из моих 7-х классов: учащиеся импровизировали мелодии, начинающиеся с оборота *соль<sup>1</sup>—до<sup>2</sup>—си-бемоль<sup>1</sup>*. Мелодии звучали в тональностях Ми-бемоль мажор, соль минор, до минор. В других, более трудных тональностях я сам сыграл несколько примеров. На дом было задано сочинить мелодии на слова: *«Ты расти, высокая береза, ветви длинные по ветру качай»*. Начинаться мелодии должны были с того же оборота: *соль<sup>1</sup>—до<sup>2</sup>—си-бемоль<sup>1</sup>*. Тональность каждому предлагалось выбрать самому. На следующем уроке каждый пел свою мелодию со словами, а остальные определяли тональность.

Наибольшую пользу приносит интонационно-ладовый анализ свободных сочинений учащихся (домашних и классных). Во время анализа нужно помочь им не только осознать теоретически, но и как можно глубже почувствовать красоту, содержательность использованных оборотов, различных элементов лада. (Естественно, бесполезно анализировать неудачные мелодии: нет смысла говорить ученику, что у него мелодия движется, например, по звукам доминантового трезвучия, если эта мелодия невыразительна.) Целесообразно останавливать внимание учащихся не только на том, что они изучали, но, как уже говорилось, и на новом (а это новое часто присутствует в их сочинениях), раскрывать теоретический смысл этого нового, еще «не пройденного», пусть и несколько ранее, чем намечено по учебному плану. Разбирая сочинения, педагог, имея некоторый опыт, может вносить в них свои поправки. Если это делать ненавязчиво, с достаточной осторожностью, то они принесут учащимся радость и прочно ими запомнятся. Не надо опасаться вносить иногда элементы, еще не знакомые учащимся теоретически, лишь бы при этом не была нарушена простота, свойственная их сочинениям<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Чем одареннее в творческом отношении ученик, тем самостоятельнее он должен исправлять неудачные места в своих сочинениях. Если его песня или пьеса выносятся напоказ, педагог не должен ее «приглаживать», тем более вносить в нее модные интонации и гармонии, подлаживать под штампы современного композиторского языка.

Приводим тексты для домашних и классных сочинений (с аккомпанементом и без него). Для 5-го класса: «Загорайся, утро, цветом маковым, Дай весне хорошие деньки»; «Уж тает снег, бегут ручьи, В окно повеяло весною. .»; «Костер раскладывать пора, Настал закатный час. Зажгутся разом два костра — на небе и у нас»; «Я люблю твои ночи, Россия, Тишину неоглядной земли, По душе мне цветы луговые И огни заводские вдали».

Для 6—7-х классов: «Тень высокого старого дуба Голосистая птичка любила, На ветвях, переломанных бурей, Она кров и покой находила»; «Играют волны, ветер свищет, И мачта гнется и скрипит»; «Усталый день склонился к ночи, Затихла шумная волна, Погасло солнце, и над миром Плывет задумчиво луна»; «Пыль похода встала над дорогой, Заалел, румянится закат. Мать-Россия с нового порога Загляделась на своих солдат. А они идут, шинели в скатках, А они идут, четыре в ряд, А они идут, готовы к схваткам, „На то мы и солдаты!“ — говорят»; «Когда-то на заре своей Я знал тропу и рощу, где пел и плакал соловей Весенней белой ночью»; «Караваны птиц надо мной летят, Пролетая в небе мимо. Надо мной летят, будто взять хотят В сторону родную, в край любимый».

Письменные работы на уроках в старших классах. Начиная с 4-го или 5-го класса в фиксации мелодий, полностью сочиненных без пропевания вслух, делается очередной шаг: предлагается сочинять на один из текстов, записанных на доске. По сравнению с «письмами педагогу» (2—3-й классы) и с «письмами друг другу» (3—4-й классы), мелодии под влиянием текстов становятся более образными, выразительными и более сложными для записи. Первые тексты для таких сочинений должны быть краткими, например: «Утром кот принес на лапах первый снег, первый снег» или: «Где-то за рекою солнышко уснуло». Спустя некоторое время предлагаются более развернутые тексты, приводящие к более сложным размерам и ритмам.

Если текст допускает разные метrorитмические варианты прочтения, полезно в начале работы коллективно найти их как можно больше, для записи же предложить сочинить новые мелодии, не те, что были спеты вслух.

Устанавливается и каждый раз напоминает учащимся порядок работы: 1) сочинить и хорошо запомнить мелодию (в случае затруднения в ее мысленном интонировании — тихонько напеть педагогу); 2) мысленно найти звучание тонического трезвучия (удобно спеть V—III—I)<sup>1</sup>; 3) избрать для записи

<sup>1</sup> Здесь особенно необходим контроль со стороны педагога! Отметим, что учащимся трудно самим находить тоническое трезвучие в мелодиях с тональным отклонением, а такие мелодии возникают во время импровизации нередко (см. приведенные примеры).



удобную тональность; 4) определить ступень, с которой начинается мелодия; 5) пропеть мелодию в уме с названием звуков (со временем этот пункт упраздняется); 6) определить размер и наличие или отсутствие заката, записать мелодию (с текстом или без текста — по решению педагога).

Педагог следит, чтобы все это выполнялось в тишине, и только контролируемые учащиеся очень тихо напевают свои мелодии педагогу. Сравнившись с работой быстрее других может быть предложено сочинить еще несколько мелодических вариантов на тот же текст, присочинить второй голос, аккомпанемент; транспонировать на новом листке по памяти свою мелодию в указанную тональность (первый листок отбирается).

В качестве примера подобной работы привожу мелодии моих учащихся (4—5-е классы). На слова «Дудит пастух свирелью звонкой» были сочинены мелодии в разнообразных метрах и ритмах. Предварительно импровизируя вслух, дети, по моему предложению, акцентировали то одно, то другое слово, и это отразилось в последующих записанных мелодиях (особенно увлеченно поработала над этим Лена П.):



Стихи И. Бунина «Догорел апрельский светлый вечер, по лугам холодный сумрак лег» вызвали ряд довольно ярких мелодий. Дети передали поэтический образ то средствами мягких русских трихордов (Марина), то «изысканными» хроматизмами (Саша):



В некоторых мелодиях на слова Н. Некрасова «По широкому полю иду, раздаются шаги мои звонко» возникли модуляции. В результате Лена смогла записать свое сочинение лишь с моей помощью:



В дальнейшем сочинение мелодий на тексты может чередоваться с сочинением бестекстовых мелодий. В последнем случае иногда имеет смысл дать общую тональную настройку, особенно если такое упражнение проходит перед диктантом в той же тональности (цель та же, что и при использовании в подобной ситуации импровизаций с одновременным называнием звуков: активизация внутреннего слуха через прояснение ладовых связей внутри данной тональности).

Дома предлагается записывать импровизации без помощи инструмента, а затем проверять записи за инструментом. На следующем уроке педагог интересуется характером допущенных ошибок<sup>1</sup>.

### 3. ОСВОЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ПРИЕМОВ МЕЛОДИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И СТРУКТУРЫ ПЕСЕННОГО ПЕРИОДА

Чем больше на уроках сочиняется мелодий, тем чаще приходится затрагивать вопросы музыкальной формы: учащиеся сами стремятся овладеть теми или иными приемами мелодического развития, научиться различным способам построения песенного периода; понятия «фраза», «предложение», «период» постепенно утверждаются в их практике.

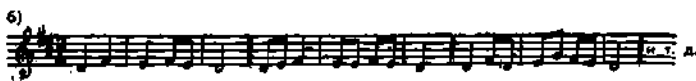
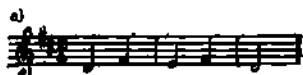
**Импровизация мелодических вариантов.** Варьирование — один из первых приемов развития мелодии, который довольно легко усваивается младшими учащимися. Дети часто встречают этот прием в разучиваемых песнях и интуитивно начинают применять его в ранних импровизациях. Неосознанное варьирование появляется, например, в 1-м классе при допевании двух тактов в незнакомых народных мелодиях: стремясь к тонике,

<sup>1</sup> Не трудно поддержать такой тон работы, при котором учащиеся охотно рассказывали бы о сделанных ими дома исправлениях.

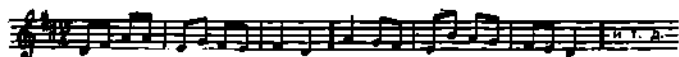
они ищут разные мелодические пути. При этом развивается и чувство формы (пока в основном чувство восьмитакта) и, что очень важно, усваивается отношение к народной мелодии как к живой, гибкой, поддающейся вариантным видоизменениям, а не застылой, неприкосновенной.

В конце года задача ставится несколько иначе: учащиеся должны теперь находить разные окончания народной мелодии после того, как они выучат ее всю целиком. Поиски мелодических вариантов становятся более осознанными. То же получает развитие и во 2-м классе: сочиняются мелодические варианты к заданной фразе, вариантным изменениям подвергаются разные участки мелодии, не только окончания, а затем варьируется вся мелодия и т. п. Больше внимания уделяется технологиям варьирования, показываются различные приемы: дробление одного звука, замена одних звуков другими, близкими по гармонии, заполнение скачка проходящими звуками, помещение между двумя одинаковыми звуками верхних или нижних вспомогательных, введение знакомых оборотов: терцовых опеваний устойчивых звуков, движение по аккордовым звукам и т. п.

На доске пишется лаконичная, небольшого диапазона фраза (а), дети придумывают варианты, которые с помощью педагога записываются рядом (б):



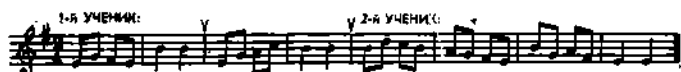
Долго держать детей в рамках правил не стоит, это может снизить их интерес к работе. Предложение поискать более «свободные» варианты дети встречают с радостью. Появляются записи:



Обычно к концу второго или, по крайней мере, к середине третьего года обучения у детей в результате анализа выученных мелодий складывается достаточно осознанное представление о периоде как законченной музыкальной мысли и о предложении как части периода. Это позволяет разнообразить и усложнять задания.

Так, ученику предлагается спеть на слоге фразу, затем — похожую фразу, но с вариантными изменениями. Далее нужно спеть обе фразы, слив их воедино в предложение. С «помощью» учащихся педагог записывает это предложение на доске в знакомой детям тональности. После настройки класс хором соль-

феджирует это предложение, а кто-либо один, свободно развивая мелодию, доканчивает ее, то есть доводит до периода. Например:



Можно поступить и несколько иначе: предложить каждому докончить мысленно мелодию и записать ее в тетради.

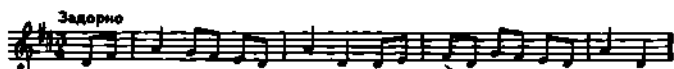
Одному из творчески более одаренных учеников предлагается после прочтения с листа какой-либо простой народной мелодии спеть ее еще раз с вариантными изменениями (также называя каждый звук). Другую мелодию учащиеся получают для аналогичной домашней работы. Свои варианты они должны принести к следующему уроку в записанном виде.

Привожу варианты русской народной песни «Шла тропи-ночка», сочиненные дома (исходный напев воспроизведен на с. 73). Когда давалось задание, внимание учащихся было обращено на последнюю фразу: варьируя предыдущую, она «избрала» другой, самостоятельный мелодический путь. Я предложил так же свободно видоизменить всю мелодию. В работах учащихся оказался ряд удачных моментов (были и некоторые «корявости»), и все же пришлось отметить, что, не осмелившись по-своему «изогнуть» первоначальную мелодическую линию, все ограничились лишь небольшими добавлениями (по-видимому, характер задания не был достаточно хорошо понят):



В дальнейшем учащиеся научились варьировать мелодии с большей творческой самостоятельностью, и не только дома,

но и прямо в классе. Так, на одном из уроков была продиктована белорусская песня «Я тетерку пасу»:



Перед записью дети спели эту мелодию со словами («Я тетерку пасу, да ух я! На зеленом лугу, да ух я!»). Когда все справились с диктантом, я задал тут же письменно продолжить мелодию с вариантными изменениями на слова: «Я тетерку за хвост, да ух я! А тетерка за куст, да ух я!» Было сочинено немало удачных вариантов (интересно, что все сохранили характерные для этой мелодии квинтовые кадансы). Среди разнообразных продолжений я отметил следующие два с наиболее гибким мелодическим рисунком:



Важно, чтобы со временем все, не только более способные, научились варьировать мелодии сразу после их прочтения с листа. Работу рекомендуем проводить следующим образом: пропев по нотам несложную народную мелодию, ученик, после небольшой мысленной подготовки, повторяет ее с вариантами, также называя ноты, причем можно заранее обусловить, должна ли быть варьирована только та или иная фраза или вся мелодия целиком. Желательно, чтобы и мелодия, и ее вариант были затем повторены как единое целое<sup>1</sup>.

Умение варьировать подведет к более широкому освоению различных принципов мелодического развития, а также явится в дальнейшем базой для подбора подголосков.

**Игра «куплеты с вариациями».** Проанализировав ряд песенных мелодий, дети приходят к выводу, что первая их половина может оканчиваться на разных ступенях (в песне М. Красева «Рыбка» — на III, в «Веселых путешественниках» М. Старокадомского — на V, в песне «Во поле береза стояла» — как и во многих других народных песнях — на I, в швейцарской песне «Кукушка»<sup>2</sup> — на II и т. д.). Важно, чтобы дети, почувствовав

<sup>1</sup> Укажем ряд наиболее удобных для данной работы примеров: Сольфеджио. Сост. Н. Баева, Т. Зебряк, № 25, 36, 52, 55, 57, 78, 91, 99, 117, 125, 127, 176, 210, 219, 221, 246, 293; Сольфеджио, ч. 1. Сост. Б. Калмыков и Г. Фридкин, № 22, 24, 39, 41, 44, 56, 58, 123, 131, 140, 149, 154, 174, 178, 193, 196.

<sup>2</sup> А. Барабошкина, Н. Боголюбова. Музыкальная грамота для детей, кн. 2-я, с. 21 и 26.

разницу между окончанием первого предложения на тонике и не на тонике (без уточнения ступени на первых порах), применили в своих импровизациях неустойчивое окончание. Игра «куплеты с вариациями» помогает привлечь всех учащихся к импровизации разных мелодических вариантов (в данном отношении она непосредственно продолжает работу, описанную выше) и способствует более осознанному овладению формой периода. С детьми разучивается двухголосный отрывок, который послужит как хоровым вступлением к песне, так и припевом к каждому куплету:

Радостно

Го-ри яс-но, что-бы не по-гас-ло, го-ри, го-ри яс-но, что-бы не по-гас-ло!

Дети становятся парами в затылок и поют вступление. Затем один из первой пары (назначенный заранее педагогом) импровизирует начало 1-го куплета на слова: «*Без коней, без колеса Едет вверх на небеса...*» Второй ученик из той же пары перехватывает: «*...Солнце золотое, Золото литое!*»

Передняя пара расступается, и после припева, исполненного хором, следующие два ученика импровизируют запев второго куплета на слова: «*Не стучит, не гремит, Не копытом говорит — Солнце золотое, Золото литое!*»

Вслед за припевом третья пара импровизирует снова на слова первого куплета и т. д. Дети должны стремиться к тому, чтобы импровизируемые мелодии не повторялись и чтобы первое предложение не оканчивалось тоникой. Нельзя задерживаться при пении и снижать темп. В результате звучит:

1-й УЧЕНИК: 2-й УЧЕНИК:

Без коней, без колеса едет вверх на небеса солнце золотое, золото литое.

Во время импровизации педагог прекращает игру на инструменте. Чтобы ускорить работу, можно условиться после некоторых пар не петь припев.

Вариант работы: двухголосный припев поется в виде обрамления только в начале и в конце песни, а после каждого куплета хором повторяется вторая его половина (на слова «*Солнце золотое, золото литое!*») К таким рефренам можно подыграть аккомпанемент.

Когда у учащихся разовьется умение воспроизводить в уме после тональной настройки разные ступени, можно более конкретно обуславливать задания.

Например, предлагается сочинить мелодию из двух фраз: первая должна закончиться, допустим, на V или на II ступени, а вторая на тонике (это может быть и домашним заданием); или сочинить мелодию из двух фраз, причем вторая фраза должна закончиться на V ступени. После этого предлагается продолжить мелодию, присочинив к получившемуся предложению такое же, но с окончанием на тонике. Затем снова, уже на новом материале, проводится игра в «куплеты с вариациями». Вступление (оно же в дальнейшем — припев)

Не спеши

и первые два куплета поются, как описывалось выше. Один из учеников передней пары импровизирует на заранее выученные слова: «Соловей-соловушка Кувырчался в травушке», — а второй доканчивает построение: «В росяной муравушке На заре-заре»; вторая пара таким же образом импровизирует на слова: «У него ль, соловушки, Засияли перышки, Засияли перышки, Чисто в серебре». Для следующих пар задание усложняется: импровизацию на первое четверостишие необходимо привести не к тонике, а к какой-нибудь другой ступени (например, к V), это поможет мелодии хорошо развиваться:

На дом дается задание сочинить и записать на этот текст два подобных же соединенных построения. Это упражнение даст возможность учащимся глубже почувствовать период как форму,

закрывающую в себе одну законченную мысль, которая не обязательно всегда укладывается в восьмитакт.

16-тактовый период может появиться при сочинении на слова детского чешского стихотворения «Хоровод» в переводе С. Маршака: «*Можно ль козам не бодаться, Если рожки есть? В пляс девчонкам не пускаться, Если ножки есть? За рога возьмем козленка, Отведем на луг, А девчонку за ручонку.— В наш веселый круг!*»

Учащимся (3—4-й класс) предлагается при сочинении мелодии ко второй половине текста продолжать мелодию, сочиненную к первому четверостишию; тоникой закончить только последнюю фразу.

**Построение периода в параллельно-переменном ладу.** Переход из мажора в параллельный минор и наоборот играет большую формообразующую роль. Осознанным сочинением мелодий в параллельных тональностях дети занимаются в 3—4-м классах, но слуховая подготовка может начаться раньше.

Пример такой работы: ученик импровизирует в мажоре мелодию на первые две строчки из стихотворения А. Барто: «*Идет бычок, качается, Вдыхает на ходу. . .*» Допеть песню («*. . . Ах, доска кончается, Сейчас я упаду!*») предлагается другому ученику, но в параллельном миноре, для чего педагог может на первых порах дать минорную тональную настройку.

Еще текст для такой же работы: «*Выйди, Маша, из ворот, из ворот, Выйди, Маша, в хоровод, в хоровод. — Нет, подружки, не могу, не могу, Братца Ваню стерегу, стерегу.*»

Затем на доске пишется начало мелодии:



Каждый должен мысленно докончить ее в параллельном миноре на слова «*лишь лучом-рукою издали махнуло*» и записать в тетради.

Другой пример для окончания в миноре:



Одна из мелодий выучивается всем классом. Добавляются слова второго куплета: «*До свиданья, море, я еще вернусь, в зеленую, соленую воду окунусь!*» Исполнение песни можно украсить ритмическими ударами, изображающими стук колес.

На дом дается задание сочинить и записать мелодии с сопоставлением параллельных тональностей на слова: «*Чик-чирик! Чик-чирик! К холодам я не привык! И озяб я и промок, Плохо*



гreet мой пушок!»; «Осень-непогодушка, Тополь пожелтел. Вдруг на ветке скворушка Песенку запел»; «Хотя и осень хмурится, И ветер дует злой, Сегодня с нашей улицы Повяло весной»; «Опять весна пришла на дачу. Ликует солнце. День подрос. И лишь одни сосульки плачут, Жалая зиму и мороз».

Дома или в классе дети пишут законченную мелодию без слов с сопоставлением мажорной и минорной частей (указывается, что это может быть предложение из двух фраз или период). Из работ учащихся (Оля Ш.):



Оля успешно справилась с заданием: она не только использовала в своих мелодиях разный порядок чередования мажора и минора, но и придала каждой из них свой характер.

Учащимся следует пояснить, что в песнях, особенно народных, далеко не всегда смена параллельных ладов связана с изменениями в данный момент в характере текста. Можно привести в качестве примера такие песни, как «Посею лебеду на берегу», «Возле речки, возле мосту» и др. Переменный лад имеет более общий выразительный смысл: он обогащает мелодию, делает ее более гибкой, красочной. Во многих случаях на один и тот же текст можно сочинить ряд выразительных мелодий, в которых лад меняется в разных местах.

В этом учащиеся убедятся, когда в классе или дома dokonчат мелодии на тексты с обязательным условием — найти смену ладовых красок, различным образом чередуя мажор с минором. Вот один из примеров, продолженный моими учащимися:

а) Довольно поднимно

По по\_лю, по\_лю чи\_сто\_му, по бер\_хат\_ным луж\_кам...

б) мила ж. мажор

...те\_чёт, стру\_ит\_ся ре\_чень\_ка к за\_лё\_ным бе\_реж\_кам.

в) мажор

...те\_чёт, стру\_ит\_ся ре\_чень\_ка к за\_лё\_ным бе\_реж\_кам.

Появляется навык переходить в параллельный лад не только во второй половине мелодии, но и в отдельных ее фразах.

## Еще примеры для окончания:

Спокойно, певуче

В со-сня не ве-се-лом, чис-том... ...Вместе с солнышком лучистым  
Жить всё лето я люблю, Там и песенки пою.

Живо

Я бе-ру по-ут-ру по-лотенце на ру-ну ...и багом-босжом  
тумываться на реку.

Подвижно, радостно

Как по сне-гу, по ме-те-ли... ...Трое семочек летели.  
И шумят, и гремят, Колокольчики звенят.

В последнем примере добавляются слова для второго куплета: «Наша Катя выбегала, Дорогих гостей встречала, Ворота им отперла, В нову горенку завела». Пение можно сопровождать остинатными ударами бубна.

**Секвенционное развитие и растяжение интервалов.** Учащимся дается начало мелодии в мажоре (фраза или предложение). Требуется присочинить аналогичное построение в параллельном миноре, так, чтобы в целом получилась секвенция из двух звеньев. Для завершения мелодии разрешается нарушить точность секвенции в кадансе:

УЧЕНИК:

Это упражнение можно проводить и в письменной форме (в классе или дома) и в более живой устной. Первая половина мелодии выучивается по слуху с называнием звуков (устный диктант), затем все думают, как продолжить мелодию. Спустя некоторое время вызванные ученики поют свои варианты, исполняя каждый раз всю мелодию с начала до конца с называнием нот и дирижированием.

Еще примеры для продолжения в параллельном миноре:

Подвижно

Не спеша

Спокойно

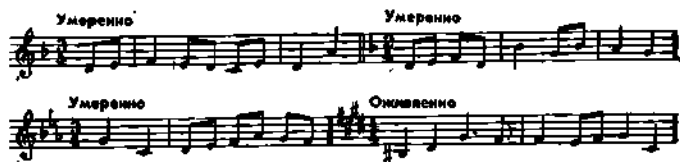
Не спеша

Живо

Подвижно

Повторяем, заданный мелодический рисунок в конце мелодии может быть нарушен; ученик по возможности должен сам решить, от какого звука надо начать это нарушение.

Примеры для перехода из минорного лада в параллельный мажорный:



Учащимся предлагается развить мелодии, не ограничиваясь двумя фразами (мажор и минор чередуя при этом как угодно).

Надо показать учащимся и другие, более свободные приемы развития мелодии по восходящим и нисходящим секвенциям, обращая внимание на окончание формы с разрушением секвенционного движения. Предварительно следует ознакомить учащихся с рядом примеров (белорусская песня И. Любана «Ах, будьте здоровы», «Ах, зачем я не лужайка» Дж. Перголези, белорусский танец «Янка», чешская песня «Будь со мной»<sup>1</sup>, французская песня «Большой олень»<sup>2</sup> и др.).

Упражнение приобретает более творческий характер, когда законченная мелодия строится на основе одного секвенционного звена. Учащимся предлагается смещать звенья произвольно на соседние ступени или скачками вверх и вниз; в конце построения нарушать секвенцию и свободно подводить мелодии к I или V ступени (без названия звуков, на слог). После этого упражнения детям будет интереснее петь и разные тренировочные секвенции: каждая в их сознании теперь будет сливаться в единую мелодию.

Прием секвенционного развития мелодии дополняется близким к нему приемом растяжения интервалов<sup>3</sup>. Педагог предварительно знакомит учащихся с рядом примеров, в которых один или несколько начальных звуков мотива, фразы (часто включающих тонику или доминанту) при повторении остаются неизменными, а остальная часть секвенционно смещается на разные интервалы. Примеры:

<sup>1</sup> Сольфеджио, ч. 1. Сост. Б. Калмыков и Г. Фридрих, № 281.

<sup>2</sup> Двухголосное сольфеджио. Для учащихся II—VII классов ДМШ. Сост. Н. Боролюбова, Е. Германова, М. Гиндина, Я. Лушина, Н. Федорова, Л., «Музыка», 1964, с. 18.

<sup>3</sup> Мы используем термин, приведенный у И. Способина (Элементарная теория музыки. М., «Музыка», 1964). У Л. Мазеля и В. Цуккермана (Анализ музыкальных произведений. М., «Музыка», 1967) этот прием назван «отталкиванием», а также прогрессирующим отдалением.— Б. Ш.

Скоро, весело И. Дунаевский. «Молодёжка»

Меторопливо Д. Кабалевский. «Звёздочка»

Неизменным может оставаться и звук (чаще доминанта) в середине мотива:

Шутливо Е. Тиллиева. «Рыбная ловля»

Под вы - со - кой под о - со - кой чуть ко - лы - шет - ся во - да.

После этого можно предложить учащимся самим сочинить мелодию с использованием растяжения интервалов. Записав на доске первую попевку, педагог предупреждает, что после трех фраз, построенных по принципу интервального растяжения, надо свободным мелодическим движением вернуться к тонике. В результате дети найдут два-три варианта мелодий, похожих на следующую:

Спокойно

Нарушение квадратности построений. Учащиеся чутко воспринимают тенденцию к нарушению квадратности периода, свойственную современной песне (и детской, и особенно эстрадной); более старшие начинают прислушиваться к выразительности неквадратных построений в протяжной народной песне. Интуитивно, а позже и более осознанно, они используют некоторые аналогичные приемы и в своих песенных импровизациях. Педагог должен всегда суметь подчеркнуть своеобразие подобных мелодий, укрепить у всех присутствующих ощущение их законченности, для чего, возможно, повторить их с аккомпанементом.

Слушая детские импровизации, надо всегда быть внимательным к долгим звукам, завершающим построение. Во 2-м классе Катя В. спела на предложенный текст:

Не спеша

Чай - на над о - зё - ром кру - жит весь день.

Я решил предложить учащимся написать эту мелодию в виде диктанта. Но прежде необходимо было выяснить «авторский замысел»: чувствует ли Катя еще один такт-паузу, который вполне возможен в конце, или нет? Лишь после того, как Катя по моей просьбе повторила свою мелодию дважды без перерыва, как единое сочинение, выяснилось, что это именно пятитакт<sup>1</sup>.

Можно напомнить пример, приведенный ранее: Дима П. сочинил и записал на уроке мелодию с расширенной первой фразой, и это был сознательный художественный прием, помогающий раскрыть поэтический образ («Догорел апрельский светлый вечер...», см. с. 56). Аналогичный прием встретился в мелодии Марины Л., сочиненной в размере  $\frac{6}{8}$  на слова о светлячке (см. с. 27). Каждую такую находку я стремился сделать достоянием всей группы.

Нередко квадратность импровизаций нарушается из-за того, что учащиеся воспринимают трехчетвертной такт как триоль в более крупном такте. Возникают трехтактовые фразы. Когда Оля Л. в 1-м классе спела такую фразу на слова «*Падают тихо снежинки*», я решил уточнить ее ощущение и попросил продлить импровизацию на слова «*в нашем саду снегопад*». Оля спела:



Фразы действительно оказались трехтактовыми.

Неравенство частей периода и следовательно ощущение его неквадратности может возникнуть из-за переменности размера. В начале пособия приводился пример импровизации семилетней Оли К. с интуитивно примененным переменным размером (см. с. 18). Тяготение к переменности метра, несмотря на сильное влияние «равнотактовой» окружающей музыки, остается и у более старших учащихся. Опыт самостоятельного осмысления метрической переменности накапливается ими медленно, и в течение ряда лет приходится оказывать им помощь в записи таких мелодий. Надо думать, что это нелегко, так как ощущение переменности у детей не всегда четко и устойчиво. Бывают случаи, когда мелодия ученика, будучи «выровненной» педагогом, значительно выигрывает в художественном отношении, и ученик с этим охотно соглашается. В 5—6-х классах (а в работе с более творческими группами — и раньше) назревает необходимость познакомить учащихся с образцами народных песен, записанных в переменном размере, раскрыть их художественное своеобразие. Сочиняя аналогичные мелодии, импровизаторы смогут осмыслить их теперь более самостоятельно.

<sup>1</sup> Лучше, если бы Катя продолжила мелодию на новый текст, но сочинить его в тот момент не удалось.

Так, симпровизировав на уроке в 6-м классе следующую мелодию, Марина А. пояснила, что изменением размера она хотела показать, «как бегут тюльпаны»:

Умеренно

Утром вста\_ну ра\_но-ра\_но, не\_бо чи\_сто-чи\_сто,  
и ко мне бе\_гут тюль\_па\_ны по тра\_ве лу\_ши\_стой.

#### 4. ИМПРОВИЗАЦИЯ ПОДГОЛОСКОВ

В конце первого или в начале второго года обучения, когда основная часть группы приобретет навык интонирования простых одноголосных мелодий, мы начинаем обучать детей двухголосному пению. Лучше всего, если на нескольких занятиях педагог сам подпоет вторым голосом во время хорового исполнения той или иной песни. Учащимся понравится ее новое звучание, и многим захочется тоже спеть вторым голосом. Тем, кто расслышал и запомнил второй голос, педагог предложит петь его вместе с ним. Работа строится так, что добровольное участие в пении второго голоса чередуется с обязательным (каждому ученику предлагается поочередно петь обе партии); в результате к 3-му классу большинство учащихся группы овладеет этим навыком.

Начинать полезно с песен, распетых в духе русской народной подголосочной полифонии: подголоски хорошо слышны, привлекательны и, поскольку они представляют собой вариант основного напева, детям легче вести свою партию, не «перескакивая» на ведущий голос. Не все учащиеся могут улавливать одновременно две мелодические линии и их вертикальное соотношение, но практика показывает, что освоение подголосочного двухголосия проходит активно и быстро. Легко улавливается и несложное интервальное взаимоотношение голосов (на первых порах без определения интервалов); особенно в случаях, когда голоса расходятся лишь на небольших участках мелодии: это еще более облегчает учащимся восприятие обеих партий. Продуманно подобрав материал для пения, педагог должен на основе разученных образцов регулярно привлекать учащихся к творчеству, руководить поиском подголосков, подсказывать (и при коллективном разборе домашних работ, и в классных упражнениях) интересные приемы ведения второго голоса.

Освоение закономерностей подголосочной полифонии принесет учащимся большую пользу: поможет при двух-трехголосном сольфеджировании и во время двухголосных диктантов, углубит

понимание народного и классического музыкального наследия, привет многим умение импровизировать — подпевать вторым голосом в кругу друзей.

Во втором полугодии 2-го класса учащиеся знакомятся также с канонами, пение которых дает им предварительные навыки исполнения более сложных примеров, построенных по принципу имитации. Нами не разработаны творческие упражнения по этой теме, и в дальнейшем мы ее касаться не будем: как правило, учащимся, даже и старшим, не удавалось более или менее художественно сочинять каноны и т. п. Вместе с тем привлечь старших учащихся к импровизации имитационного характера было бы интересно и, судя по эксперименту московского педагога М. Картавцевой, в принципе возможно<sup>1</sup>.

**Подголосок как вариант основного напева; освоение ряда закономерностей русского народного двухголосия.** Первоначально импровизация подголосков вытекает непосредственно из умения находить варианты окончания одноголосной мелодии. Первые такие занятия удобно провести после разучивания песни «В хороводе» (а). В этой обработке второй голос, пожалуй, более естествен и выразителен, чем первый, спеть его нетрудно: гармоническая квинта легко улавливается как слитное, светлое и чистое созвучие.

Если предложить детям поискать в конце мелодии другие варианты подголоска, то они быстро сымпровизируют следующие или им подобные (б):

а) **Омывление**

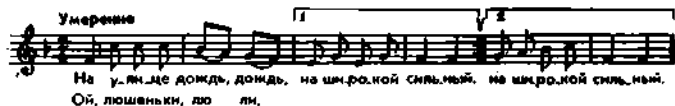
б)

Следует повторить песню с одним из вновь найденных вариантов: красивое звучание понравится детям, вызовет у них желание подбирать подголоски и к другим песням.

То же самое можно проделать с песней «На улице дождь, дождь»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> М. Картавцева. Многоголосие в классах сольфеджио ДМШ. М., «Музыка», 1972. На основании наблюдения над несколькими опытными группами автор рекомендует привлекать учащихся к пению канонов со второго полугодия 3-го класса, к их сочинению (вначале на заданную, позже на собственную тему) в 4-м классе; в 5-м классе практикуется сочинение имитаций, а в 6—7-м — импровизация отдельных голосов в трехголосии полифонического склада.

<sup>2</sup> А. Барабошкина, Н. Боголюбова. Музыкальная грамота для детей, кн. 2-я, с. 136.



На первых порах, сочиняя подголосок как мелодический вариант, дети еще не представляют себе наперед достаточно ясно общее звучание, и не все найденные подголоски дадут красивое сочетание с основным напевом. Педагог должен показать это за инструментом (а). Одну-две наиболее удачные «находки» дети споют хором, каждый раз исполняя куплет полностью (б).



Вслушиваясь в результаты своих поисков, дети начнут постепенно приобретать опыт в подборе благозвучных подголосков. Можно поработать над песнями «Как у наших у ворот» и «Как пошли наши подружки».

Каждый найденный детьми подголосок педагог записывает на доске. Вот как, например, выглядела запись подголосков к припеву песни «Как пошли наши подружки» в одном из вторых классов (внимание учащихся было направлено на поиски подголосков, звучащих не только ниже основного напева, но и выше него):



Аналогичная работа может быть проведена с припевом к песне «Савка и Гришка»; удобна для подбора подголосков песня «Сеяли девушки яровой хмель»<sup>1</sup> (во 2-м классе стоит распеть на два голоса слово «приговаривали», в 3-м — всю мелодию, кроме первых четырех тактов). На одном из уроков мы предложим двум-трем авторам спеть варианты одновременно, затем группа, разделившись по собственному желанию на голоса, повторит то же самое хором.

<sup>1</sup> А. Барабошкина, Н. Боголюбова. Музыкальная грамота для детей, кн. 1-я, с. 70.



Разучивая на занятиях песни, в которых одноголосие лишь частично сменяется двухголосием, учащиеся начинают ощущать унисонное звучание как закономерность, присущую русскому народному двухголосию<sup>1</sup>. Это позволяет им видеть и в своих первых опытах с кратковременно расходящимися из унисона голосами художественную естественность, убедительность.

В последующих образцах двухголосие будет более развитым, соответственно и во время подбора подголосков расширятся двухголосные участки мелодии. Все же во 2-м классе методически целесообразно начинать с унисона, и педагог, давая задание, должен указывать, с какого места разводить голоса.

Следующим этапом может быть знакомство с характерным для многих русских песен движением параллельными терциями. Во 2-м классе полезнее, если в разучиваемых примерах это движение будет встречаться на небольших участках мелодии, в середине фраз. По примеру разученных образцов учащиеся могут сами присочинить подголосок к песням, в которых легко рождается движение параллельными терциями<sup>2</sup>. Из классных работ учащихся:

Огнивённо, светло

Ста - ло яс - но сол - ныш - ко при - ле - мать, при - ле - мать,  
зем - лю, слов - но зо - ло - том, за - ли - вать, за - ли - вать.

Некоторые песни хорошо начинать прямо в терцию, но нужно показать учащимся, что параллельное движение не должно быть постоянным.

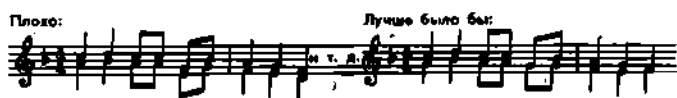
Терцовый параллелизм нарушается всевозможными приемами, вносящими разнообразие в музыкальную ткань и обогащающими звучание песни, например, сведением голосов на разных ступенях в унисон. Чаще всего унисон бывает необходим на тонике. В этом нетрудно убедить, показав, насколько неестественно звучат примеры с неправильным голосоведением, при котором тоника в начале или где-либо в каденции поддерживается подголоском в терцию вместо примы.

Так, при неправильном подборе подголоска к песне «Все мы

<sup>1</sup> Образцами подобного голосоведения могут послужить песни из сборников: А. Луканин. Начало двухголосного пения в школе. М., «Музыка», 1966, с. 27, 29, 31, 34, 36; Сольфеджио, ч. 2. Сост. Б. Калмыков и Г. Фридкин. М., «Музыка», 1968, № 2, 3, 4 и 29; Двухголосное сольфеджио. Сост. Н. Боголюбова, Е. Германова и др., № 20 и 21.

<sup>2</sup> Сольфеджио, ч. 1. Сост. Б. Калмыков, Г. Фридкин, № 16, 38, 41 (подголосок хорошо прозвучит над основным напевом), 161, 293; Сольфеджио. Сост. Н. Баева, Т. Зебряк, № 78; 99, 108, 176, 261, 268.

песни перепели» в конце фразы возникает нежелательное ощущение минора, а скачок делает подголосок некрасивым, неудобным для пения (делается вывод: подголосок должен быть более плавным):



Унисон на тонике будет встречаться очень часто, поэтому для предварительного его усвоения достаточно самостоятельной работы учащихся над одним-двумя примерами<sup>1</sup>.

Унисон на II ступени минорных мелодий — также в духе народного голосоведения. Применение его убередит детей от излишних ошибок: в силу инерции терцового движения они часто приводят подголосок на VII ступень и, не имея еще стилистического чутья, отдадут предпочтение гармоническому ее виду там, где по характеру мелодии нужен был бы натуральный<sup>2</sup>. Поправка может быть пока лишь двоякого рода: заменить терцию унисоном на II ступени или квинтой на V. Сперва стоит остановиться на унисоне. Так, при подборе подголоска к песне «Стало ясно солнышко» (и основной напев, и найденный подголосок приведены выше) из нескольких подголосочных вариантов был выбран именно данный, без VII ступени, как наиболее гибкий, выразительный. Учащимся предлагается применить унисон на II ступени при подборе подголоска еще к некоторым песням<sup>3</sup>. При первой возможности следует показать задержку подголоска на том же звуке при скачке первого голоса вверх. Подобный случай может, например, встретиться при подборе подголоска к песне «В кузне»:



<sup>1</sup> Сольфеджио, ч. I. Сост. Б. Калмыков, Г. Фридкин, № 168.

<sup>2</sup> Важно, чтобы учащиеся к 3—4-му годам обучения почувствовали мягкость, певучесть натуральных минорных оборотов в протяжных русских песнях и остроту гармонической VII ступени в песнях оживленного характера, плясовых, чтобы обнаружили, что в украинских протяжных песнях VII гармоническая ступень встречается чаще, чем в русских; тогда они и при сочинении подголосков не будут затрудняться в выборе вида этой ступени.

<sup>3</sup> Сольфеджио, ч. I. Сост. Б. Калмыков и Г. Фридкин, № 174; А. Барбошкина, Н. Боголюбова. Музыкальная грамота для детей, кн. 2-я; «Как на горке, на пригорке») (с. 19).

Особое внимание обращаем на восьмой такт. Детям уже знаком «степенный», менее подвижный характер второго голоса. Теперь перед ними раскрывается еще одна особенность в его «поведении»: он не спешит за первым, когда тот совершает скачок, а «поджидает» его на длинном звуке. У детей появляется первое представление о ритмической самостоятельности голосов<sup>1</sup>. Задержка подголоска может быть использована учащимися при самостоятельном подборе подголоска к песне «Со вьюном я хожу»<sup>2</sup>. Две начальные фразы, как это бывает во многих русских народных песнях, желателен предоставить исполнять запевале.

Знакомя детей в дальнейшем с различными приемами обогащения терцового движения, практически трудно будет придерживаться определенного порядка. Само детское творчество заставит педагога перестраивать по ходу урока план действий. Имеет смысл поэтому на одной песне показать сразу несколько приемов, чтобы затем акцентировать в творческой работе учащихся то один, то другой из них. Для этого удобна, например, песня «Со венком я хожу»:



Здесь применены: разведение голосов в октаву на тонике (а), на V ступени (б), в квинту на I, V (в) и на II ступенях, противоположное движение голосов, задержка подголоска на одном звуке при скачке основного напева вверх на октаву, придание подголоску интонационной самостоятельности там, где основной напев менее гибок. Примеры для самостоятельной работы подбираются с расчетом вызвать применение того или иного из этих приемов (в первую очередь отмеченных буквами а, б, в)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Однако можно и раньше познакомить учащихся с полиритмией голосов, разучив с ними песню, где в мелодии расппеваются слоги, а подголосок, не всюду следуя за изгибами расппева, держится на одном протяжном звуке (А. Барабошкина, Н. Боголюбова. Музыкальная грамота для детей, кн. 2-я; две песни на с. 50).

<sup>2</sup> Сольфеджио. Сост. Н. Баева, Т. Зебряк, № 219 (мажорный вариант песни).

<sup>3</sup> а) А. Барабошкина, Н. Боголюбова. Музыкальная грамота для детей, кн. 2-я; «Лен, мой лен» (с. 33), «Земелюшка чернозем» (с. 93); Сольфеджио. Сост. Н. Баева, Т. Зебряк, № 127, 128; Сольфеджио, ч. 1. Сост. Б. Калмыков, Г. Фридкин, № 133; А. Писаревский. Сольфеджио для музыкальных школ. Одноголосие и многоголосие. Изд. 5-е. Киев, «Музыкальная Украина», 1967, № 338.

В 4-м или 5-м классе можно несколько расширить приемы ведения подголоска, используемые учащимися в самостоятельных работах. Стоит, например, показать переход терций в сексты и обратно. Образцом послужит песня «Липа вековая»:



Для самостоятельной работы учащихся подойдут: белорусская народная песня «Прилетели гуси», русские народные песни «Ах, реченьки, реченьки», «Ах, утушка моя луговая»<sup>1</sup>, «Я пойду ли молоденька»<sup>2</sup>.

Значительное внимание в работе над двухголосием надо уделить пению в параллельно-переменном ладу, очень характерном для русских народных песен: учащиеся почувствуют смену тональных красок значительно глубже, чем при одногласном пении. Каждая песня, прежде чем к ней будет отыскиваться подголосок, должна быть проанализирована, в ней должны быть найдены ладовые переходы. В более старших классах (5—6-м) для самостоятельной работы предлагаются песни, в которых нет явных признаков параллельно-переменного лада («То не ветер ветку клонит» и др.), однако предлагается с помощью подголоска придать песне ладовую переменность<sup>3</sup>.

б) Сольфеджио. Сост. Н. Баева, Т. Зебряк, № 14; Сольфеджио, ч. 1. Сост. Б. Калмыков, Г. Фридкин, № 118; С. Павлюченко. Курс сольфеджио и музыкальной грамоты, ч. 1., Музгиз, 1954, «За речушкой» (с. 18).

в) Сольфеджио, ч. 1. Сост. Б. Калмыков, Г. Фридкин, № 284, 305; Сольфеджио, ч. 2. Сост. Б. Калмыков, Г. Фридкин, «В темном лесу» (с. 51), «Как во поле белый лен» (с. 65), «Со вьюном я хожу» (с. 55) Сольфеджио. Для детской музыкальной школы (I—IV классы). Сост. А. Барабошкина. Л., «Музыка», 1966, белорусская народная песня (с. 12), русская народная песня (с. 19), украинская народная песня (с. 44); песня «Земелюшка чернозем» (см. а).

<sup>1</sup> Сольфеджио, ч. 2. Сост. Б. Калмыков, Г. Фридкин.

<sup>2</sup> С. Павлюченко. Курс сольфеджио и музыкальной грамоты, ч. 1, 32.

<sup>3</sup> 3—4-й классы. Русские народные песни. Сост. и ред. Е. В. Гиппиус. Л., «Искусство», 1943, «Ты, рябинушка» (с. 87); И. Дубовский. Простейшие закономерности русского народнопесенного двух-трехголосного склада. М., «Музыка», 1964, «Посею лебеду на берегу» (с. 32), «Выходили красны девицы» (с. 79); В. Вахромеев. Сольфеджио. М., «Музыка», 1966, «Среди лесов дремучих» (№ 207), «Выйду ль я на реченьку» (№ 208), «Ой, ходила девушка бережком» (№ 512), «Я калинушку ломала» (№ 213), Сольфеджио, ч. 1. Сост. Б. Калмыков, Г. Фридкин, № 258 (текст в упомянутой книге И. Дубовского, с. 79), № 137, № 333.

**Коллективный подбор подголоска; хоровая импровизация.**  
 Для обобщения навыков полезно иногда подбирать второй голос сообща. Мелодия записывается на доске, под ней оставляется пустая строчка. Работа идет от фразы к фразе. Если мелодия той или иной фразы допускает несколько подголосочных вариантов, педагог не переходит к следующей, пока учащиеся не сочинят хотя бы два-три варианта.

Приведем пример работы над песней «Во лузях» (3-й класс). Сперва был разобран характер мелодии. Учащиеся обратили внимание на контрастность частей: привольный, широкий распев сменяется словно дробным притоптыванием. Решили, что первую фразу лучше исполнять запевале.

The image shows a musical score for the song "Во лузях". It consists of two systems of staves. The first system has two staves: the top staff is labeled "Довольно подвижно ЗАПЕВАЛА" and contains the melody "Во лу - зях, еще"; the bottom staff is labeled "Варианты:" and shows three different rhythmic and melodic patterns for a counter-melody. The second system also has two staves: the top staff continues the melody "во лузях, зе - ле - ных лу - зях, еще во лузях, зе - ле - ных лу - зях."; the bottom staff shows the corresponding counter-melody patterns.

Для второй фразы детьми были предложены три варианта подголосков. Остановились на варианте 3: понравилась звонкая и задорная октава. Третью фразу решили в подголоске начать с тоники, то есть избрали вариант 2 (для разнообразия, да и с тоники начать легче). Последний (внизу) вариант окончания нашли не сразу: педагог предложил поискать более подвижный подголосок. Однако ля малой октавы оказалось низковатым для вторых голосов группы, пришлось заменить нотой *ми*. Получившуюся в итоге двухголосную песню учащиеся спели хором с названием нот, а на следующем уроке разучили со словами.

Несколько иначе была построена работа с песней «Расти, моя калинушка». Ученикам (5-й класс) было задано написать второй голос дома. На следующем уроке на доске записывались все наиболее удачные подголоски. На их основе оказалось возможным создать единый вариант. Затем, когда песня исполнялась хором, одна из учениц с низким голосом (Марина Л.) симпровизировала третий голос; внеся по совету педагога не-

5-й класс. Сольфеджио, ч. 1. Сост. Б. Калмыков, Г. Фридкин, № 426 (текст в вышеупомянутой кн. И. Дубовского, с. 63), № 388, 415; В. Вахромеев. Сольфеджио, «Хороводная» (№ 204); известные песни «Меж крутых бережков», «Ивушка» и т. д.

которые поправки, она записала его на доске, и песня, уже в трехголосном виде, была исполнена группой еще раз:

Умеренно ЗАПЕВАЛА ХОР  
Ра-сти, ра-сти, мо-я ка-ли-нуш -- не,  
расте, не шета... ох, расте, не шета... тайся.  
ЗАПЕВАЛА ХОР  
Ра-сти, не шета... ох, расте, не шета... тайся.

Возникающие во время подбора подголосков параллелизмы (например, септимы, как в данном случае, а также квинты, возможно и секунды) стоит сохранять, поскольку они соответствуют духу русского народного голосоведения.

Навык импровизированного подпевания вторым (а затем и третьим) голосом развивается у детей постепенно, начиная с третьего года обучения. Для этого лучше брать песни с текстом, но можно предлагать вначале петь и на слоге («та-та»). Песни должны быть хорошо выучены. В первое время это только сольные импровизации: тот или иной ученик, подготовив мысленно подголосок, исполняет его затем на фоне тихо поющего хора или в дуэте с другим учеником.

Постепенно в группе появляется ряд учащихся, умеющих «с ходу» подпевать вторым голосом. Во время хорового исполнения той или иной народной песни наиболее способные, стремясь сохранить независимость своей вокальной партии и вместе с тем гармонически украсить общее звучание, часто поют не только вторым, но и третьим голосом. Остальные вторящие частично или полностью присоединяются к ним. Чтобы уравновесить голоса, необходимо, с одной стороны, все пение вести на очень тихом, прозрачном звуке, а с другой — заранее решить путем опроса, кто будет вторить. При втором, третьем исполнении песня звучит чище (подголоски прилаживаются друг к другу). Иногда, во избежание грязи в голосоведении, бывает необходимо предложить распеть песню на голоса нескольким способным ученикам (аналогично тому, как это делается кое-где в профессиональных народных хорах). Некоторые же песни, если вторящие достаточно внимательны, хорошо распеваются на голоса сразу всей группой.

На одном из моих занятий в 3-м классе учащиеся пели с импровизационными подголосками русскую песню «Со вьюном я хожу». Первое исполнение было пробым и не очень удачным. Тогда я предложил спеть песню трем способным девочкам, и песня была исполнена на три голоса. При последующем

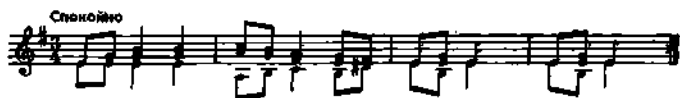
исполнении к этим голосам присоединились остальные учащиеся. Прозвучало следующее:



В 4-м классе, после ознакомления с трезвучиями главных ступеней, ряд занятий можно посвятить распеванию песен на три голоса, предварительно выявив присущую им гармоническую последовательность. Для работы рекомендуем брать мелодии, которые хорошо ложатся на три гармонии: тоническую, субдоминантовую и доминантовую, и, записав их на доске, сообща пометать буквами или цифрами.

Выявленной гармонической последовательности подчиняется, главным образом, третий голос, который должен двигаться по главным ступеням лада в ритме мелодии. Второй же голос ведется в основном в терцию к первому. Сначала все поют на слогах («та-та»), затем может быть предложено петь со словами или же называть звуки. В таком трехголосии хорошо прозвучат «Веснянка», «Ах, по морю», «Бандура»<sup>1</sup>, ряд других подобных несложных песен<sup>2</sup>, а позже, в 5-м классе, и более сложные народные мелодии<sup>3</sup>.

Надо сказать, что у поющих третий голос вскоре возникает потребность отходить от главных ступеней, и им разрешается петь более свободно, применять проходящие звуки и перемещения. Так, на одном из уроков польская народная песня «Висла» прозвучала следующим образом (приводится начало):



В дальнейшем учащиеся более самостоятельно смогли спеть подобным образом русскую народную песню «Ах, по морю».

Такие упражнения вносят гармоническую осознанность и упорядоченность в импровизационное распевание на голоса и тех песен, гармонический план которых не был разобран заранее.

Обогащение гармонического слуха накладывает свой отпечаток на характер подбираемого второго голоса. Особенно это станет заметным в старших классах, когда в самостоятельных

<sup>1</sup> Г. Фридкин. Чтение с листа на уроках сольфеджио. М., «Музыка», 1969, № 418, 424, 433.

<sup>2</sup> Там же, № 394, 397, 403, 422.

<sup>3</sup> Там же, № 435, 439, 440, 441.

работах учащихся появятся модуляции, хроматизмы, когда двух-трехголосная фактура сочинений или обработок будет сочетаться с гармоническим аккомпанементом.

Но как бы ни усиливалось внимание к «вертикали», следует не забывать и про относительную самостоятельность, напевность сочиняемых подголосков.

Получив необходимые навыки в подборе второго голоса, учащиеся старших классов в состоянии и самостоятельно сочинить дома двухголосную мелодию на текст в народном духе<sup>1</sup>.

## 5. ИМПРОВИЗАЦИИ С ЧИСТО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ УСТАНОВКОЙ

Развитие музыкальной, художественной фантазии учащихся, их творческой свободы, забота о выразительности сочиняемых мелодий — предмет постоянного внимания педагога, у которого импровизация стала неотъемлемой частью урока. Чтобы достичь здесь наибольших результатов, возникает необходимость обращаться к формам работы ярким, привлекательным и разнообразным, как можно полнее активизирующим все творческие способности ученика. В основе их — импровизации, при которых единственной установкой является образность, выразительность мелодий. Не нужно ни определять высоту звучания или ритм, ни использовать те или иные интервалы, — словом, никаких задач, которые могли бы сдерживать свободный полет фантазии. Сочинение от этого не становится бездумным, бессодержательным: дети чувствуют ответственность (ведь они выступают перед товарищами, перед педагогом), своеобразный артистизм побуждает их петь как можно образнее, выразительнее; тем самым импровизации приближаются к композиции, порой возникают очень яркие экспромты<sup>2</sup>.

Поскольку урок ограничен во времени, некоторые из видов работы удается организовать лишь на дополнительных занятиях или в кружке. Все же многое вполне можно и желательно проводить именно в классе, уделяя изредка до окончания урока минут десять: когда всем детям интересно, когда все увлечены игрой, тогда импровизировать начинают и самые робкие.

<sup>1</sup> Такие тексты, главным образом о русской природе, можно найти у многих советских поэтов: Е. Серовой («Лужайка»), О. Высотской («Песенка реки» и др.), М. Исаковского («Пели две подруги»). Могут подойти некоторые стихотворения С. Есенина: «Берега», «Черемуха», «С добрым утром!»

Можно обратиться и к таким русским поэтам, как А. Кольцов, С. Дрожжин, И. Никитин, А. Плещеев, И. Бунии и др.

<sup>2</sup> Интересно, что эти экспромты, пусть даже и не столь высококачественные, обычно хорошо запоминаются импровизаторами. Автор не раз замечал, что через большой промежуток времени дети могут напеть сочиненное приблизительно так же.



Самое активное участие в работе принимают учащиеся 2-х классов, получившие первоначальные творческие навыки на уроках сольфеджио в предшествующем учебном году. Видимо, наибольшая возрастная восприимчивость ко всему новому у них сочетается с достаточной музыкальной подготовленностью. Во все предлагаемые игры и упражнения дети включаются активно, непосредственно, радостно. Нередко на занятиях возникают интересные мелодии. Дети радуются результатам своего творчества, им хочется их зафиксировать. В таких случаях я помогаю им оформить запись, предлагаю подобрать дома аккомпанемент и научиться играть.

Большую радость доставляет детям магнитофонная запись их импровизаций. Фантазируют они при этом особенно вдохновенно.

Кое-кто сочиняет дома небольшие пьески, песенки: каждое занятие кружка я начинаю с их краткого разбора и коллективного обсуждения. С наиболее же творчески одаренными занимаюсь отдельно: основное время кружковых занятий необходимо оставить для коллективных форм работы.

Магнитофонная и нотная записи, а также концертное исполнение выученных сочинений позволяют импровизациям выйти за рамки одноразового звучания в небольшом кругу слушателей, придают им в глазах учащихся своего рода общественную значимость, стимулируют дальнейшие поиски.

Но наибольшее удовлетворение приносит выступление с импровизацией, сольной или ансамблевой, прямо на концерте. К сольным выступлениям способны лишь некоторые, творчески одаренные, артистичные по натуре учащиеся (при условии, что их импровизации уже носят характер оформленных экспромтов). Зато возможность организовать ансамблевую концертную импровизацию (например, импровизацию оперных сцен) встречается чаще, и я в работе с каждой группой стремлюсь развивать навыки участников именно в этом направлении.

Начинаются занятия с подготовительного этапа. За это время нужно оценить группу как творческий коллектив, понять его возможности и определить, по какому пути повести занятия. На протяжении месяца-двух вырабатываются самые первые навыки, необходимые для дальнейшей работы.

**Игра «эхо в лесу».** Дети становятся в произвольном порядке, изображая лес. Один из участников с воображаемым лукошком не спеша приближается к лесу и поет сочиняемую на ходу песенку. Вот он входит в лес и начинает собирать грибы и ягоды. Все действия он сопровождает импровизационными фразами (речитативного характера) на собственные слова. Лес очень тихо, как эхо, повторяет эти фразы.

На одном из уроков во 2-м классе я тоже изображал дерево: было условлено, что лес будет повторять фразы, подчиняясь взмахам моей руки-ветви.

**Игра в «концерт».** Обстановка должна быть самой непри-  
нужденной: кто-то выступает, кто-то, как заправский конфе-  
рансье, ведет программу, а остальные — зрители, они аплоди-  
руют каждому выступлению. Всем хочется выступить, артисты  
и зрители часто меняются ролями.

Выступающему предлагается сымпровизировать песню на  
собственные, сочиняемые по ходу пения, слова. Тема может  
быть любая: например, песня какого-либо сказочного персо-  
нажа, какой-либо зверушки, возможно, даже предмета. Нужно  
не только петь, но изображать действующее лицо мимикой,  
жестами.

В качестве примера приведу три подобные импровизации, за-  
писанные мною с помощью магнитофона.

Наташа В. (9 лет) поет колыбельную песню и при этом  
делает вид, что укачивает куклу:

Умеренно, с большой теплотой

Ба-ю, баюшки, ба-ю; спи. Ба-ю, баюшки, баю, не ложись ты на краю.  
Ты закрой глазенки, вот, а то волк сейчас при-дет.  
Ба-ю, ба-ю, спи, ба-ю, ба-ю, спи, спи, спи, спи...

Тина В. (8 лет) импровизирует песню Капризули:

Капризно

Не хо-чу я су-па, не хо-чу кон-фе... кот-лет! Не хо-чу, не хо-чу,  
не хо-чу я ни-че-го! Ба-бушка, ба-бушка, ба-бушка, ба-бушка,  
бабушка мо-я, бабушка ко-ро-ша-я... Не хо-чу у-ро-ди дел-ать!  
Не хо-чу! Не хо-чу чи-тать я книж-ки! Не хо-чу! Не хо-чу чи-тать,  
не хо-чу пи-сать, а хо-чу гу-лять! Не хо-чу, не хо-чу!

Люде Б. (9 лет) я дал в руки игрушечного котенка, и Люда,  
глядя его, запела:

Нежно

Кис\_ца, кис\_ца! - Мя\_у, мя\_у... - Лак\_чи ты мо\_ло\_ко. - Мя\_у,  
мя\_у... - Ты че\_го мя\_у\_на\_ешь? - Мя\_у, мя\_у... - Ты че\_го мя\_у\_на\_ешь?  
Ско\_ро при\_дет ма\_ма тво\_я, ста\_ра\_я Мур\_ка.  
Ско\_ро при\_дет, мышь при\_ме\_сёт, те\_бе при\_не\_сёт. Пей ты мо\_ло\_ко.  
Пей ты мо\_ло\_ко!  
- Мя\_у, мя\_у... - Пей мо\_ло\_чко! - Мя\_у, мя\_у, мяу...

Такие занятия прекрасно стимулируют не только музыкальную фантазию детей, но и поэтическую, сюжетную, проявляют мимические способности. Какие только песни, куплеты, романсы, арии они не выдумывают! Об их своеобразии, нередко причудливости говорят хотя бы названия, которые даются после совместного обсуждения с педагогом: «Песенка Нового Портфеля» (была спета ученицей 3-го класса, которую восхитил мой новый портфель), «Ария ленивого Муравья», «Воспоминания садовой Скамейки», «Песня водопроводного Крана», «Куплеты Бабы-яги» и т. п.

Своеобразную импровизацию на два повторяющихся слова (выбор их был ее собственной инициативой) спела однажды во 2-м классе Марина Д. Приводим отрывок:

Спокойно, свободно

Ка\_ли\_на, ма\_ли\_на, ка\_ли\_на, ма\_ли\_на, ка\_ли\_на, ма\_ли\_на.  
Ка\_ли\_на, ма\_ли\_на, ка\_ли\_на, ма\_ли\_на. Ка\_ли\_на, ма\_ли\_на,  
ка\_ли\_на, ма\_ли\_на, ка\_ли\_на, ма\_ли\_на

Сольные импровизации с аккомпанементом. Речь идет об импровизациях, при которых творят одновременно и ученик, и педагог: первый — мелодию, второй — аккомпанемент. Успех подобного совместного творчества возможен только в том случае, если оба чутко следят друг за другом и предугадывают взаимные намерения.

Во время урока к роялю по моей просьбе подходит 7-летняя

Тина В. Я предлагаю ей симпривизировать на слогах «ля-ля» любую мелодию. Тина затрудняется начать и просит сыграть вступление:

*Умеранно с большим старанием*

Ля, ля ля ля, ля ля ля ля, ля, ля ля ля, ля;

*с внезапной решимостью*

ля ля ля ля, ля ля ля ля,

Девочка сразу нашла мелодию в характере аккомпанемента. Она чутко следовала за меняющейся гармонией на довольно значительном по протяженности участке импровизации (здесь приведен отрывок), сохраняя в то же время и некоторую инициативу в развитии музыкального образа: ее слоги «ля-ля» во втором предложении зазвучали в иной краске.

Нередко аккомпанемент помогает придать удачную форму музыкальному рассказу, как это было с импровизацией Марины Д. (8 лет) про утонувшую куклу, которую спас братец Сережа: сопровождение подсказало контраст в изображении горящей девочки и веселого доброго Сережи:

**ДЕВОЧКА:**  
*Жалобно*

У\_то\_чу\_ла му\_ла, у\_то\_му\_ла кук\_ла! Ах, кук\_ла, ах, кук\_ла...

**БРАТЕЦ СЕРЕЖА:**  
*Бодро*

Сей\_час мы до\_ста\_нем, сей\_час мы до\_ста\_нем, сей\_час мы до\_ста\_вим му\_лу!

Во время таких занятий могут возникать и небольшие расхождения между мелодией и гармонией аккомпанемента, но в них — своя ценность, ибо они заставляют импровизаторов «ловить» друг друга, обостряют взаимную реакцию.

Непосредственное воздействие педагога на ученика во время совместных импровизаций может быть многопланово и интенсивно. Оно развивает чуткость к течению гармонии, к модуляциям, помогает облекать музыкальную мысль в стройную форму, будит фантазию образно-эмоциональным характером сопровождения, наталкивает на поиск контрастных тем.

Хорошие результаты дают совместные инструментальные импровизации — со скрипачами, а в старших классах — и с учащимися на других инструментах. Предварительно сочиняется тема, только после этого следует приступать к совместной игре.

Естественно, что наиболее полное развитие такой вид импровизации может получить лишь в условиях кружковой работы<sup>1</sup>.

**Ансамблевые импровизации.** «Концерты» можно разнообразить также за счет введения импровизационных танцевальных движений. Желающих симпровизировать танец лучше предварительно познакомить с характером музыки (ее может сочинить дома кто-либо из учеников). Остальным участникам можно раздать разные ударные инструменты (бубен, треугольник и др.) и предложить подыгрывать в подходящих ритмах. В этом случае мы имеем дело с простейшим видом ансамблевой импровизации. К простейшей ансамблевой импровизации мы должны отнести и описанное выше сочинение «вопросов» и «ответов», хоровую импровизацию подголосков и другие подобные упражнения, к которым мы прибегаем на уроках сольфеджио.

В кружке, а также иногда и на уроках сольфеджио во 2—3-м классах, полезно заняться коллективным сочинением песен. Цель — дать учащимся некоторые практические навыки построения песенного периода, а также приучить их творить в ансамбле.

Дети приглашаются к инструменту. На юпитре — книжка со стихами. Поясняется задача: каждую очередную фразу, соответствующую одной или двум стихотворным строкам, должен будет сочинить другой ученик. Педагог предлагает кому-либо начать. Сочиненная фраза повторяется хором, педагог сопровождает ее аккомпанементом. Импровизируется следующая фраза; все вместе повторяют ее, а затем всю мелодию с самого начала, пока не запомнится. И так сочиняется песня до конца. Гармония аккомпанеента должна помочь в развитии мелодической формы.

В качестве примера приведу две мелодии, сочиненные второклассниками в 1973/74 учебном году.

Дети прочли стихотворение Е. Серовой «Ландыш». «Когда будем сочинять, то давайте мысленно, как бы вместе с лесом

---

<sup>1</sup> На описываемых занятиях нет возможности систематически развивать у учащихся инструментально-импровизационные навыки, но и то, что делается в этом плане, помогает в какой-то мере уберечь их от склонности к бездумной инструментальной «болтовне», этому достаточно неприятному суррогату подлинной импровизации.

любоваться этим хрупким, нежным весенним цветком», — предложил я. Вот почему Надя, наверно, и спела первую фразу в миноре (см. ниже). Дети знали, что мелодия получается более складной, если фразы оканчиваются разными ступенями, и Алла, начав вторую фразу с того же поступенного хода, привела ее к третьей ступени. Я тут же усилил этот момент развития параллельным мажором в сопровождении. В результате третья фраза, представляющая собой вариант первой, секвенционно сдвинулась в субдоминанту (здесь я осторожно помог девочке аккордами, кроме того, мною был подсказан кульминационный звук *ре*). Надя, внимательно, «по-хозяйски» следя за коллективным развитием своей первоначальной мысли, вызвалась завершить мелодию. Она сделала это хорошо, объединив (но не буквально) интонации разных фраз. Здесь и секвенционное понижение утвердившегося во всех фразах начального поступенного хода (с целью вернуть его в сферу тоники), и метрический сдвиг интонации, взятой из третьей фразы, и не использованный еще ни в одной фразе мелодический изгиб в каденции:

Спокойно  
НАДЯ Ф. АЛЛА К.

Ро - дил, ся ландыш в майский день, и лес е - го зра, нит. , Мне

МАРИНА Б.

ка жет, ся, о го за день — он тил, зо за, зве, нит. И э тот звон у слы шат, се: и

НАДЯ Ф.

ро щей, и цве, ты. Да, ей, послу шаем — а у — слы шим я и ты? ед руг

Коллективное сочинение увлекло детей, и я прочитал им на одном из очередных занятий еще одно стихотворение той же поэтессы «Фиалка». Опять начала Надя. Следующую фразу Маша привела к тонике. Тогда я посоветовал Тане перейти в параллельный минор: это помогло бы сохранить цельность формы, кроме того, в некоторой степени соответствовало бы содержанию текста («В траве она хоронится»). Особенно всем понравилось, как после этого вернула мелодию в мажор и по форме удачно ее завершила Оля, повторив мотив второй фразы:



После таких занятий детям не трудно было сочинить в классе несколько мелодий письменно, добавляя каждый по одной фразе. Мы упоминали это упражнение (см. с. 51, «письма друг другу»): в определенной тональности дети сочиняют «про себя» и записывают на полосках нотной бумаги по одной фразе (2 такта) и их передают по кругу. Сосед, получив листок, мысленно знакомится с написанной фразой и присочиняет следующую — и так до четырех раз. Получившиеся периоды дети коллективно поют, собравшись у инструмента (педагог может сыграть аккорды).

В 1973/74 учебном году во время подготовительного периода, помимо вышеописанных упражнений, были применены и некоторые новые формы работы.

Так, например, дети сочиняли маленькие инструментальные пьески, которым затем коллективно давались названия. Я просил, чтобы пьески были совсем маленькими, «кукольными». Дома дети сочиняли танцы-загадки, на занятиях все отгадывали по характеру звучания, какого зверя изобразил автор. В другой раз дети, сидя за инструментом и иллюстрируя описываемые события музыкальной импровизацией, поочередно сочиняли приключенческую историю, неожиданно прерывая свой рассказ словами «как вдруг...» и указывая, кому продолжать.

Сочиняли сказочную историю и другим образом: развивал сюжет я, а детям, то тому, то другому, поручал петь песенки действующих в сказке зверушек (без аккомпанемента).

Занятия проходили два раза в неделю по полчаса. Когда я убедился, что дети научились достаточно свободно придумы-

вать одновременно и сюжет, и текст, и музыку, им были предложены для разыгрывания первые «сценические произведения».

Поначалу я стремился как можно меньше касаться инструмента. Чтобы все же поддерживать тональную упорядоченность и сюжетную связность, в «Репке» мне пришлось взять роль Дедки и петь его реплики.

Затем последовали «Колобок» и отдельные сцены из «Красной Шапочки» (здесь я стал осторожно помогать поющим фортепианным сопровождением). Творческую активность проявила Лена К., участвовавшая в роли Красной Шапочки. Она увлеченно сочиняла сюжет, и я невольно передал ей «постановочную» инициативу. Особенно хорошо вышла сцена, в которой Красная Шапочка собирала на лесной поляне цветы. Лена подходила к медленно кружащимся с поднятыми, как лепестки, руками девочкам и пела о красоте того или иного цветка, после чего «цветок» импровизировал ответную песенку. Затем цветы были собраны в венок-хоровод.

Подтвердились выводы, возникшие еще раньше, во время подобных занятий: будить фантазию детей — не значит фантазировать вместо них. Внимательно следя за развитием коллективной фантазии, надо суметь так иногда внести то или иное предложение, чтобы оно тут же было подхвачено детьми, как свое собственное; при этом ни на чем не настаивать. Одним словом, чтобы результат получился интересным, нужно предоставить детям как можно больше всяческой свободы, передать им инициативу и творческую, и организационную, осуществляя свое руководство незаметно для них.

**Коллективное сочинение оперы.** Постепенно навыки участников развиваются настолько, что можно приступить к основной работе года. Однако во время сценических импровизаций пока еще не хватает той свободы движения и общения между собой, которая позволила бы сразу нацелить работу на концертную импровизацию оперы. Поэтому в одной из групп я решил увлечь детей кукольным театром: возможно, с куклами, надевающимися на руку, им будет легче импровизировать. Итогом работы должен был бы стать показ коллективно сочиненной кукольной одноактной оперы: сочинить, выучить, отрепетировать и показать свою оперу легче, чем симпровизировать ее прямо при зрителях.

Несколько занятий было посвящено импровизациям с куклами. Куклы себя оправдали, импровизации получились интересными. Остановились на известной сказочке «Теремок». Затем, когда в процессе импровизаций по-своему развился сюжет, каждому было поручено сочинение того или иного отрывка. Текст дети тоже сочиняли сами; некоторым помогли родители. В музыке получилось немало ярких мест. Дети сочиняли с аккомпанементом. Не было, например, никакой необходимости вносить поправки в сценку, сочиненную Яной П.:



Весело Я маленький мышончок Я

маленький мышончок. Я еду поля — ми и грызу соло-му. Ал, какой красивый дом стои!

Тук-тук-тук! Кто в до-ми-лке жи-вет? Никого!... Поселюсь-ка я в этом домике.

Дом заселяется зверями: тут и хозяйственная Кошка с котенком Мурзиком, и глупая Лягушка, и сердитый Козел, и хитрая Лиса, и озорная Мартышка, и, наконец, неуклюжий Медведь Домик не выдержал его натиска и сломался. В финале звери строят новый дом. Лена К. сочинила Песню стройки. Все поочередно поют, кто чем будет занят в новом доме, а рефрен исполняется хором. (Когда Лена сочиняла эту песню, я спросил, почему она не хочет кончить ее на тонике. Лена напомнила: было же решено, что работу прервет Мартышка, которая позовет всех на производственную гимнастику!)

Бодро, деловито

Мы стро-им дом, мы стро-им дом. Ха-рашонамбудет в до-ме тои!

Работу над «Теремком» интересно сравнить с маленькой одноактной оперой «Весна идет», созданной учащимися 4-го класса для живого исполнения. И сюжет, и текст сочинили сами дети<sup>1</sup>. Они приносили на занятия кружка самостоятельно записанные арии и двухголосные хоры. Ниже приводится отрывок из Песни Бабы-яги, сочиненной Мариной Л. (11 лет). Помимо вокальной партии, ей принадлежит тема фортепианных отыгрышей. Магнитная запись сохранила песню в том виде, в каком она исполнялась на одной из репетиций (см. с. 89). Вся опера шла с моим импровизационным сопровождением. Оно помогло придать музыке тот сказочный колорит, к какому стремились участники кружка. Я не предлагал учащимся самим

<sup>1</sup> Содержание в двух словах: лесные звери радуются приходу Весны. Недовольна лишь Баба-яга: она зовет на помощь Холодный ветер и Снежные бури. Прислуживает ей Лиса-двурушница. В конце концов Солнце побеждает, и Весенние потоки уносят прочь негодующую каргу вместе с ее ступой.

# МОНОЛОГ БАБЫ-ЯГИ

Мелодия и текст Марины Я. (4-кл.)

Партию фортепиано импровизирует педагог.

Завоюще, неторопливо

mp cresc

The piano introduction consists of two staves. The right hand plays a melody with a wide interval, while the left hand provides a steady accompaniment. The dynamics are marked 'mp' and 'cresc'.

(Марина подт. несчастливо резким, грубым голосом)

Я ста-ру - ло Я-га.

The vocal line is written on a single staff with a treble clef. The piano accompaniment is on two staves. The lyrics are 'Я ста-ру - ло Я-га.' The piano part features a rhythmic accompaniment with some chords.

ко-стя, но я но-га, На полянке, на о-пушке

The vocal line continues with the lyrics 'ко-стя, но я но-га, На полянке, на о-пушке'. The piano accompaniment continues with similar rhythmic patterns. Dynamics include 'cresc.' and 'p cresc'.

я жи-ву в сво-ей на-буш-ке на ку-ри-ных нож-ках,

The vocal line continues with the lyrics 'я жи-ву в сво-ей на-буш-ке на ку-ри-ных нож-ках,'. The piano accompaniment continues. Dynamics include 'p'.

и на сту-пе я ло-та-ю, след ме-тёл-кой за-ме-та-ю на лес-ных дорож-ках.

The vocal line concludes with the lyrics 'и на сту-пе я ло-та-ю, след ме-тёл-кой за-ме-та-ю на лес-ных дорож-ках.' The piano accompaniment continues. Dynamics include 'p'.

искать аккомпанемент: безрезультатные поиски сопровождения, равноценного по образности сочиненным мелодиям, погасили бы у них интерес к работе. Для «Теремка» же вполне подходящим оказалось простое детское сопровождение. Оно соответствовало и содержанию музыки, и уровню детского восприятия.

**Импровизация оперы.** Ничто так не увлекает детей, как импровизация оперы. Это одна из тех форм ансамблевой импровизации, которая позволяет участникам в полной мере проявить свои творческие музыкальные способности.

Не в каждой группе импровизация оперы проходит одинаково успешно. Иногда она просто не получается, несмотря на умение каждого отдельного участника импровизировать. Нужно, чтобы, как и при других видах ансамблевой импровизации, существовало ядро из двух-четырех активных детей, обладающих богатой фантазией. Полностью входя в образ исполняемой роли, они на ходу легко сочиняют текст, иногда даже в рифму и, самое главное, быстро находят между собой сценический контакт, начинают, что называется, «подыгрывать» друг другу.

Именно такое ядро оказалось в кружковой группе учащихся 2-го класса в 1968/69 учебном году. Опишу, как проходила работа. (Она была начата во втором учебном полугодии.)

Выбирался сюжет, сказочный или сочиненный самими учащимися, распределялись роли, приблизительно намечалось содержание картин, быстро подготавливались условные декорации из столов и стульев, и опера начиналась: я играл увертюру, поднимался воображаемый занавес, и дети пели под аккомпанемент (а иногда и без него) арии, песни-характеристики, речитативы, диалоги и т. д. Их пение, мимика и все движения зачастую становились настолько естественными, непринужденными, что со стороны все это выглядело, как заранее выученное, отрепетированное. Вместе с тем мне часто приходилось прерывать пение, вносить поправки, обсуждать дальнейшее течение оперы; возникали споры из-за сюжета, из-за того, что всем хотелось участвовать в работе, появлялись новые, заранее не предусмотренные действующие лица<sup>1</sup>. Так, во время импровизации «Красной Шапочки», на празднование дня рождения Машеньки пришла, как и договорились, ее Тетя с подарком для племянницы. Пришла она неожиданно для всех не одна, а с Дровосеком (которому стало скучно ждать до конца оперы, когда ему предстояло убить Волка), объявив его своим мужем.

Ниже приводятся отрывки из «Красной Шапочки» и «Золушки» (с. 92—94). Первый отрывок — пример напевного импровизирования при неторопливо разворачивающемся сюжете. В «Золушке» сюжет более динамичен, и вся импровизация строилась на кратких диалогах речитативного характера.

<sup>1</sup> Споры и связанные с ними возбуждение, шум в определенной мере допустимы на таких занятиях; споры — неотъемлемая часть коллективного детского творчества.

«Красная Шапочка» импровизировалась в третий раз, специально для записи (на этот раз опять в другом сюжетном варианте, с новым текстом и музыкой). Записывали сцену за сценой, выключая магнитофон на время обсуждения дальнейшего сюжета. Наташа, которой досталась роль Мамы, представляла лишь в общих чертах, о чем ей придется петь минуту спустя. Я сыграл вступление в размере  $\frac{6}{8}$  (здесь оно опущено) В начале Наташиного пения в сопровождении произошла небольшая заминка, так как я не знал, в каком размере и с сильной ли доли будет начата мелодия. Но дальше, если не считать небольших расхождений, все пошло «гладко»: умеренный темп, простая гармония позволили импровизирующей девочке спокойно обдумывать музыкальные фразы, строить форму мелодии, подыскивать слова. В колыбельной было больше «взаимного непонимания», неслаженности, особенно во второй половине. Может быть, надо было после короткого вступления прекратить игру: Тина ярче бы спела одна.

При записи «Золушки» порядок работы был примерно таким же, но на этот раз текст не был подготовлен заранее никем. Записывались не только музыкальные сцены, но и перемежающиеся с ними обсуждения и споры. «Золушка» импровизировалась в присутствии работников студии «Научфильм» под объективами нескольких киноаппаратов, и несмотря на это дети глубоко входили в роль, не отвлекались ничем. Из нотной записи видно, насколько быстро они реагировали на взаимные реплики, насколько развито у них чувство общей слаженности, согласованности.

Если импровизации опер проходят успешно, стоит организовать публичный показ одной из них, и это явится хорошим итогом годовой работы. Так, один акт той же «Золушки» был показан на отчетном концерте. Несмотря на то, что это было второе исполнение оперы, оно не утратило своей импровизационной свежести: и текст, и музыка были новыми, в действительности неожиданно возникали новые ситуации.

В старших классах творческое общение с учащимися из систематических встреч в кружке перерастает в более свободную форму: в эпизодические дополнительные занятия по желанию. Причины разные: тут и большая загруженность, и то, что наиболее творчески одаренные ребята начинают все продуктивнее работать в области композиции, вследствие чего индивидуальные занятия с ними требуют теперь больше времени. На самих кружковых (или теперь просто — дополнительных) занятиях учащихся привлекают игры в виде творческих соревнований, сочинение мелодий с записью без пропевания вслух и т. п., коллективные же формы творчества отступают на задний план.

Обобщая опыт работы кружка, остановимся еще раз на аккомпанементе импровизирующим детям. Методика совместного творчества ученика и педагога рождалась в трудных, порою

ОТРЫВОК ИЗ ИМПРОВИЗИРОВАННОЙ ОПЕРЫ «КРАСНАЯ ШАЛОЧКА»

Мама — Наташа В. (9 л.), Машенька — Тина В. (8 л.), Тетя — Люба Б. (9 л.)

Партиту фортепиано импровизирует педагог.

Спокойно

МАМА

До-ро-ге - я Ма-шут\_ка, поздравляю те-бя! До-ро - га - я Ма -

- шут\_ка, с днём рожденья те - бя! Я до-ро те-бе

Ка-тя, ты с ней, вот, по-иг-рай. Спай ей

росо гіт. , Мадленно, с ніжністю

пе-сен\_ку: ба - ю, бай, бай.

МАШЕНЬКА

Ба - ю, ба - юш - ки, ба - ю, ба - ю Катень\_ку мо - ю. На - до спать, на - до спать

и закрыть гла - зы ни, что бы ут - ром ра - но встать, засме - ать ся

звон - ко. ба - ю, ба - юш - ки ба - ю, ба - ю Ка - тень - ку мо - ю!

**ТЕТЯ** несколько быстрее  
Здравст - вуй, Мама, я пришла, принес - ла по - да - рок. При - нес - ла те - ба я

крас - ну - ю ша - поч - ку. О - чень по - дой - дет ша - поч - ка те - ба,

**МАЩЕНЬКА**  
о - чень по - дой - дет ша - поч - ка те - ба. Сла - си - бо боль - шо - е за

ша - поч - ку мо - ю. О - чень хо - ро - ша - я ша - поч - ка!

Текст колыбельной Тина подготовила дома. Весь остальной текст сочинила детьми по тому же принципу.

ОТРЫВОК ИЗ ИМПРОВИЗИРОВАННОЙ ОПЕРЫ «ЗОЛУШКА»  
 Золушка — Тина В., Элюка — Наташа В., Кривляка — Маша Т.

Золушка причёсывает Кривляку, Элюка ждёт своей очереди.

**Andante mosso**

ЗОЛУШКА (*мечтательно*)

**piu mosso animato**

Если б было у ме\_ня краси\_во\_е пла\_тье...

ЭЛЮКА (*капризно*)

**tempo primo**

**scherzando**

(*насмешливо*)

Золушке, и меня то\_же! А туф\_ли-то ке\_ни\_е!..

КРИВЛЯКА (*в тон сестре*)

ЭЛЮКА

**tempo primo**

ЗОЛУШКА (*мечтательно*)

Стар\_ые!.. Ха-ха! Вся в лот\_ка-за\_ плат\_ная... Я бы с прин\_цем

ЭЛЮКА Ха-ха-ха-ха -ха!

**a tempo**

ЭЛЮКА (*говорит*)

тан\_це.во\_ла... Может быть мы тебе и разре\_шим по\_ехать,

(*властно*)

но сна\_чала, на\_до уб\_рать по\_ля, по\_том по\_глядеть ве\_щи нам, по\_том по\_мыть по\_суду, по\_

МАЧЕХА (*обиженно*)

...том пше\_но надо все ра\_зо\_брат\_ь! По\_том по\_лить це\_ты! Да-а! Это я дол\_жна была сп\_еть!..

противоречивых поисках. Не на все возникшие в процессе занятий вопросы удалось найти ответы. Но обходить в работе такой вид творчества было нельзя: его учебная польза была несомненна. Кроме того, на поиски в данном направлении наталкивал характер самих кружковых занятий, призванных развивать творческую интуицию учащихся.

Одна из первых найденных форм работы кружка была игра в «концерт»: стремясь создать обстановку иную, чем на уроке, более непосредственную, игровую, мы предложили участникам по ходу импровизаций текст сочинять самим. Эффект получился значительный: дети стали импровизировать увлеченно, ярко. Однако неправильно было бы всю дальнейшую работу строить только на таких импровизациях без сопровождения: дети большое внимание обращали на сочинение слов, и это не позволяло им следить за музыкальной формой, которая лишь в относительной степени поддерживалась благодаря тем же словам, то есть благодаря наличию сюжета и структурной организованности словесных фраз (см. сольные импровизации Тины В. и Людвиги Б.; колыбельная Наташи В. по форме более удачна: сыграла роль жанровая определенность).

Были введены занятия, когда отдельные сымпровизированные фразы сопровождалась во время их повтора (см. с. 84). Благодаря творческому участию педагога, песни стали получаться более оформленными, у детей углублялись навыки, приобретенные ранее на уроках сольфеджио; но все же наличие готового текста не давало возможности детскому творчеству проявляться так свободно и многосторонне, как во время игры в «концерт». Чтобы сохранить желаемое направление работы и в то же время помочь участникам петь оформленно, мы начали сопровождать поющих непосредственно в процессе их творчества. «Свободные» импровизации стали управляемыми, и в то же время у детей появилась возможность сочинять в более развернутой форме, ощущая при этом, что она складывается, как в «настоящей» музыке. Зазвучали «романсы без слов» (наподобие импровизации 7-летней Тины В.), «польки без слов», различные музыкальные истории, сказки, оперные сцены. Дети чувствовали себя в своих элементарных творческих действиях как бы на ступень выше; шла лишь игра, но она помогала по-новому понимать окружающую их профессиональную музыку. Таким образом, сложились как бы три формы «творческого участия» педагога в импровизациях. Дальнейшая практика показала, что каждая из них может пригодиться на любом этапе работы кружка. Повторяем, многое в методике такого сопровождения еще неразрешено. Вызывает затруднения, в частности, то, что нередко обновление аккордов, отклонение от привычных гармонических последовательностей, особенно незнакомая или неожиданный модуляция сковывают импровизатора: он или повторяет один и тот же звук, или, теряя тоникку, берет



звуки как попало, поет невыразительно. Стоит педагогу увлечься, как он начинает терять контакт с учеником, мешает ему импровизировать свободно, по-своему. Избирается более простая гармония — трафаретные аккорды обедняют интонацию, приводят к однотипным мелодиям; вводятся ограничения в использовании других выразительных средств сопровождения — уменьшается возможность разжигать фантазию ученика. Попытки разрешить эти противоречия предпринимались в «Золушке». Инструментальная партия свободно развивалась лишь в вокальных паузах, а во время пения брались лишь отдельные простые аккорды; детские интонации имитировались, в некоторых местах игра прекращалась вовсе.

---

Автор надеется, что описанная здесь работа заинтересует некоторых педагогов, и тогда, будучи умноженными, поиски, несомненно, станут результативнее.

Но в первую очередь хотелось бы привлечь преподавателей, как опытных, так и начинающих, к более простой творческой работе в классах сольфеджио, описанной в предыдущих разделах данного пособия: она не требует умения импровизировать за инструментом и потому доступна каждому; она наиболее тесным образом связана с программой курса сольфеджио и заметно поможет учащимся в освоении этого предмета.

Вместе с тем автор еще раз подчеркивает глубокое музыкально-воспитательное значение импровизации, не ограничиваемой задачами урока сольфеджио или какой-либо другой музыкальной дисциплины: это прекрасный способ воздействовать на самые глубины музыкального сознания детей. И чем раньше мы зароним в душу музыкального ребенка творческую искру, тем вероятнее, что она не погаснет и, обогатив внутренний мир каждого нашего воспитанника, многим со временем поможет стать хорошими музыкантами. А это, в конечном счете, и является целью нашего музыкального преподавания.

Борис Иванович Шеломов

**ИМПРОВИЗАЦИЯ  
НА УРОКАХ  
СОЛЬФЕДЖИО**

Редактор *М. А. Элик*  
Худож. редактор *Р. С. Волхонер*  
Техн. редактор *А. Б. Этина*  
Корректор *Н. К. Яковлева*

Сдано в набор 28/VI 1976 г. Подписано к печати 9/XI 1976 г. Формат 60×90<sup>1/16</sup>. Бумага типогр. № 3. Печ. л. 6 (6). Уч.-изд. л. 6,25. Тираж 10 000 экз. Изд. № 1542. Заказ № 1549. Цена 29 к.  
Издательство «Музыка», Ленинградское отделение 191011, Ленинград, Инженерная ул., 9  
Ленинградская типография № 4 Союзполиграфпрома при Государственном комитете Совета Министров СССР по делам издательства, полиграфии и книжной торговли, 196126, Ленинград, Ф-126, Социалистическая ул., 14.

