

В. П. СЕРЕДА

КАК  
ОЖИВЛЯТЬ  
ЗВУКИ, КАК  
ОТКРЫВАТЬ  
МУЗЫКУ

ЛОГИКА  
КЛАССИЧЕСКОЙ  
ТОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Учебно-методическое пособие



КЛАССИКА-XXI

**В. П. СЕРЕДА**

**КАК ОЖИВЛЯТЬ  
ЗВУКИ,  
КАК ОТКРЫВАТЬ  
МУЗЫКУ**

**ЛОГИКА КЛАССИЧЕСКОЙ  
ТОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

Учебно-методическое пособие



**КЛАССИКА-XXI**

МОСКВА 2011

УДК 781  
ББК 85.90  
С32

*Автор выражает глубокую благодарность  
Нине Иосифовне Новиковой  
за помощь в издании пособия*

**Середа В. П.**  
С32 Как оживлять звуки, как открывать музыку. Логика классической тональной системы. Учебно-методическое пособие. — М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2011. — 196 с.

ISMN 979-0-706365-41-1

Новое учебно-методическое пособие известного музыковеда-теоретика В. П. Середы представляет собой сборник упражнений по освоению принципов музыкальной логики, актуальных прежде всего для понимания классической тональной системы. Материал пособия призван заполнить «белые пятна» действующих программ по предметам музыкально-теоретического цикла для ДМШ и музыкальных училищ. Все упражнения могут быть использованы как на начальной стадии обучения, так и в работе с более искушенными учениками.

Основная аудитория, которой адресовано пособие — педагоги-теоретики, работающие на разных этапах музыкального образования. Каждому виду задания предшествуют методические указания. Для проверки результатов работы в последней главе приводятся расшифровки упражнений и варианты выполнения заданий.

УДК 781  
ББК 85.90

*Воспроизведение издания целиком или любого его фрагмента  
любым способом без разрешения правообладателей  
будет преследоваться в судебном порядке.*

ISMN 979-0-706365-41-1

© Середа В. П., 2010  
© Издательский дом «Классика-XXI», 2010

## ОТ АВТОРА

Материал предлагаемого пособия является обобщением многолетнего опыта работы со студентами разных специальностей Музыкального колледжа им. Гнесиных, с юными и взрослыми учениками школы «Лад», учащимися Московской ДМШ им. Блажевича, слушателями курсов повышения квалификации и участниками педагогических семинаров, проводимых автором в Колледже им. Гнесиных, в Московском городском и областном методических кабинетах, а также в различных городах России и ближнего зарубежья.

Настоящая работа представляет собой сборник упражнений по освоению принципов *музыкальной логики*, особенно актуальных для понимания *классической тональной системы*, хотя большинство рассматриваемых здесь приемов помогает воспринимать музыку разных стилей и эпох — как более старую, так и более новую.

Начиная с 2003 года Издательский дом «Классика-XXI» выпустил последовательно три моих учебника: «Музыкальная грамота. Сольфеджио» для учащихся 6 и 7 классов ДМШ и «Теория музыки. Сольфеджио» для студентов музыкальных училищ<sup>1</sup>. Все эти пособия были рассчитаны на *соединение теоретических представлений с практическими сольфеджийными навыками*. Каждый выпуск состоял из двух частей: первая (учебное пособие) предназначалась для учеников ДМШ или студентов училища, вторая (методическое пособие) — для их педагогов. Первая включала объяснение материала, а также вопросы и задания для учеников, вторая — ответы и решения.

Содержание названных учебников отражает опыт работы автора и его коллег с учениками школы «Лад», просуществовавшей в рамках Колледжа им. Гнесиных 15 лет и по недомыслию закрытой дирекцией колледжа, но возродившейся в новых условиях на базе общеобразовательной школы. Упражнения, включенные в эти пособия, успешно выполнялись учениками старших классов «Лада», однако для учеников других ДМШ некоторая часть заданий оказалась малодоступной из-за непривычной постановки вопросов и высокого уровня трудности. Излишняя сложность предлагаемых здесь упражнений оттолкнула в первую очередь тех педагогов, которые привыкли учить детей с помощью единственного приема: «Запомни!» Затруднения вызвала и принятая в этих учебниках необходимость жесткой связи теоретических тем и сольфеджийных упражнений, в обычной практике ДМШ рассматриваемых независимо друг от друга. Кроме того, в этих пособиях было явно недостаточно более простых заданий, дающих ученикам возможность постепенного движения от темы к теме.

Предлагаемые здесь упражнения могут обогатить учебный процесс материалом, помогающим развитию музыкального мышления учащихся, и в то же время не должны сковывать педагога жесткими временными рамками. Представляется целесообразным выбор конкретных видов практических заданий, уровень их трудности и порядок прохождения отдать на усмотрение педагогу, ведущему курс. Опыт работы в новом «Ладе» показал продуктивность найденной методики.

Данная разработка не является учебным пособием, предназначенным для занятий с учащимися или студентами, хотя включенные в нее упражнения в зависимости от сложности могут быть

<sup>1</sup> *Середа В. П.* Музыкальная грамота. Сольфеджио. 6 класс: Учебное пособие для учащихся. М., 2003.  
*Середа В. П.* Музыкальная грамота. Сольфеджио. 6 класс: Методические рекомендации для педагогов. М., 2003.  
*Середа В. П.* Музыкальная грамота. Сольфеджио. 7 класс: Учебное пособие. М., 2003.  
*Середа В. П.* Музыкальная грамота. Сольфеджио. 7 класс: Методическое пособие. М., 2003.  
*Середа В. П.* Теория музыки. Сольфеджио: Учебное пособие для студентов музыкальных училищ. I курс. М., 2005.  
*Середа В. П.* Теория музыки. Сольфеджио: Методическое пособие для преподавателей музыкальных училищ. М., 2005.

использованы и на начальной стадии обучения, и в работе с уже достаточно искусственными учениками. Основная аудитория, которой адресовано пособие, — *педагоги-теоретики*, работающие на разных этапах музыкального образования. Они могут использовать предлагаемые упражнения в качестве основного или вспомогательного материала, для начального освоения или более углубленной проработки отдельных тем. Конечно, для этого педагогам следует вначале самим проделать эти упражнения, чтобы снять возникающие вопросы. Впрочем, и педагоги исполнительских дисциплин могут найти на страницах этого пособия немало интересного.

Каждому виду заданий предшествуют методические указания и пояснения, помогающие ученикам и педагогам в выполнении упражнений. Для проверки результатов работы в последней главе приводятся расшифровки текста упражнений и варианты выполнения некоторых творческих заданий.

Теоретический и практический материал пособия не согласуется с содержанием действующих программ по предметам музыкально-теоретического цикла для ДМШ или музыкальных училищ. Скорее, он косвенно отражает их недостатки, так как построен по принципу заполнения существующих в подготовке выпускников ДМШ «белых пятен» и «черных дыр», с которыми автору приходилось многократно встречаться в курсах сольфеджио, теории, гармонии и полифонии в училище. Поэтому здесь вводятся и разъясняются некоторые теоретические понятия и виды практических заданий, отсутствующие в действующих программах и пособиях, но жизненно необходимые для понимания музыкальной логики. Это, прежде всего, касается *смысловых отношений*, лежащих в основе музыкальной ткани. К ним относятся:

- различные способы *анализа мелодики, ее синтаксиса, масштабной структуры и интонационной логики*;
- принципы *отношения голосов* гармонической ткани;
- связь *функциональной системы и модальной основы* лада.

Содержащийся в тексте теоретический материал позволяет объединить принятую здесь терминологию в более согласованную и действительно *работающую систему*, помогающую реальному освоению учениками основ *музыкальной логики*. Для большей наглядности в ряде случаев разъяснения даются на материале достаточно широкого круга примеров из музыкальной литературы.

Дидактический материал главы I основан на «живом» музыкальном материале, заимствованном как из произведений классической музыки разных стилей, так и из многонационального фольклора. Лишь несколько заключительных примеров главы I (уровень 5) специально сочинены в качестве материала для учебных заданий.

Упражнения главы III строятся на основе норм *музыкальной логики* и рассчитаны на возможность после выполнения заданий проанализировать их *синтаксическую структуру*, установить *интонационную связь* соседних элементов, выявить *развитие и преобразование исходного материала*, определить *характер соотношения голосов*, составляющих музыкальную ткань.

## ПРЕДИСЛОВИЕ

# КЛАССИЧЕСКАЯ ТОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА В ЗЕРКАЛЕ ШКОЛЬНОЙ ТЕОРИИ

Сложившаяся в нашей стране система музыкально-теоретической подготовки учеников ДМШ и студентов средних специальных учебных заведений базируется на материале *классической тональной системы*. Ценность достижений композиторов классической школы, давших миру образцы музыки, полной гармонии и красоты, динамизма и живого дыхания, очевидна, многократно доказана и подтверждена.

Иначе выглядит классическое наследие, отраженное в системе теоретической подготовки музыкантов. Здесь это *живое* искусство классиков нередко превращается в систему жестких и, в сущности, *мертвых* правил, призванных формировать у учеников представление о якобы существующих вечных и неизменных принципах музыкальной организации.

Бесспорно, большинство школьных правил имеет своим истоком реальную практику творчества европейских композиторов-классиков. Однако наследие классического периода музыки неоднородно по содержанию. В его основе лежат принципы непреходящей ценности, унаследованные от предшествующих эпох, без освоения которых не может обойтись ни один музыкант, где и когда бы он ни жил и работал. Эти универсальные принципы сохраняют актуальность в музыкальном языке многих столетий вплоть до наших дней. Наряду с этим классическое наследие содержит элементы, которые являются лишь особенностью данной эпохи, страны или конкретного стиля и представляют для следующих поколений только исторический интерес. Абсолютизируя характерные для классической музыки приемы, механически закрепляя их в формальных правилах, традиционная педагогика создает заметный *разрыв с практикой*, отражает наследие классической музыки в значительной мере искаженно, искривленно: значение одних факторов преувеличено, других — преуменьшено, третьи вообще выпадают из ее поля зрения.

Огромную роль в восприятии мира играет *понятийный аппарат теории*: как известно, человек способен *видеть и слышать* в окружающем его мире прежде всего *то, что он о нем знает*, для чего в его сознании есть соответствующие понятия и способы оценки. Термины, смысл и содержание которых понятны ученику, позволяют ясно воспринимать обозначенные ими явления и оценивать свойства музыкального языка. Понятия, смысл которых ученику неясен, служат лишь препятствием для понимания существа явлений. Все, что не имеет адекватного отражения в понятиях, воспринимается как бы «не в фокусе», в виде «размытой картинки» или не воспринимается совсем. Поэтому структура и содержание теоретического знания чрезвычайно важны именно для юных музыкантов, входящих в мир музыки.

Конечно, любая система понятий не способна в полной мере отразить содержание музыки, она всегда будет лишь одним из возможных ее отражений. Теория не способна заменить живое ощущение музыки, возникающее у слушателя и исполнителя в процессе ее восприятия и переживания: картина, возникающая у активных участников музицирования, не может быть заменена даже очень сложной и детальной теоретической схемой. Тем не менее теория всегда должна стремиться к более полному и адекватному отражению музыки в системе понятий.

Традиционные учебники рассматривают систему музыкального языка в отрыве от порождающего его *жизненного содержания*, вследствие чего многие его приемы воспринимаются как

результат искусственного, когда-то и кем-то придуманного набора правил. Конечно, специфика музыкального искусства стала бы понятнее в ходе сравнения музыкального языка с языком поэзии и прозы, живописи, театра, других искусств, а также с языком понятийным — для этого есть много оснований. Но в традиционной методике даже смысл понятий, связанных с лингвистикой, не раскрывается и не уточняется.

Наиболее подробно, хотя и неполно, в традиционном теоретическом аппарате зафиксировано строение *звуковысотной системы* музыки:

- излагается строение определенного числа *семиступенных октавных звукорядов*, существующих в условиях темперированного строя;
- называются входящие в их состав самые употребительные интервалы и аккорды, характерные для языка классической музыки;
- описываются стандартные способы их связи (разрешения неустоев в устои и некоторое число гармонических оборотов).

Имеется здесь и определенный, хотя и неполный набор сведений о *временной структуре* музыкального языка:

- способы *ритмического деления* длительностей;
- виды *метра и размера*.

Значительно меньшее место уделяется всему, что составляет основу *смысловой структуры* музыкального языка и может в педагогическом процессе служить базой *развития музыкальности*:

- практически отсутствуют представления о факторах, формирующих *осмысленную мелодию* — не важно, тема это или один из сопровождающих голосов; представление о мелодических процессах сводится здесь к ритмически организованному набору ступеней лада или определенной последовательности интервалов;
- лишь отдельные учебники содержат «некоторые сведения из области *музыкального синтаксиса*», правда, не раскрывают ни средств образования *цезур*, ни выразительного смысла и формообразующей роли *синтаксических структур*;
- весьма скудно освещены и принципы строения *музыкальной ткани* — они представлены здесь прежде всего в виде *последовательности аккордов*, соединенных по правилам голосоведения, а не *ансамбля мелодий, объединенных на интонационной основе*. Не только курс гармонии, но даже курс полифонии — и тот ориентирует внимание начинающего полифониста на вертикаль, на усвоение правил построения и разрешения гармонических интервалов и аккордов, а не на логику строения мелодических линий;
- сложная и многообразная система *функциональных отношений*, определяющая самую жизнь музыкальной ткани, заменяется мертвой «схемой ладовых тяготений», согласно которой каждая ступень гаммы имеет строго определенную связь с одним из звуков *тонического трезвучия*;
- в оценке взаимодействия звуковых элементов учитываются только их *тональные функции*, но не богатые и разнообразные *модальные* свойства;
- система *гармонических функций* сведена к набору немногочисленных, но «правильных» гармонических схем;
- система *мелодических функций*, одухотворяющая в музыке любого стиля гармонические последовательности, практически не раскрывается и не осмысливается. Все мелодические процессы, по сути дела, сводятся к оценке интервалов, соединяющих соседние звуки мелодии.

Однако в процессе овладения музыкальным языком основную трудность для учеников составляют не отсутствие в существующих учебниках и пособиях каких-либо сведений или их неполнота — никакой учебник в принципе не может дать исчерпывающее представление о структуре и содержании музыкального языка. Главное препятствие состоит в том, что музыкальный язык изучается в традиционной системе как *язык мертвый*, отживший, искусственный, опирающийся на систему застывших, но обязательных правил.

Другая трудность: школьная терминология в большинстве своем лишь *перечисляет* и *называет* те или иные элементы языка, *не объясняя механизм их действия*, не раскрывает принципы, по которым *из мертвых звуков рождается живая музыка*.

Дополнительную трудность для учеников составляет отсутствие разъяснения исходного смысла понятий, составляющих теоретический аппарат школьной теории — их этимологии и конкретного значения применительно к музыке. «Функция — это аккорд», «гармония — это последовательность аккордов», «тоника — это первая ступень», «доминанта — пятая ступень», «диссонанс — плохое звучание» («звучит мерзко», по словам одного выпускника ДМШ), «консонанс — звучит приятно» и т. п. Вот такой характер ответов нередко приходится получать от учеников, а иногда и от их педагогов.

Смысловая неполнота в школьном применении терминологии отражается и в неопределенности, размытости критериев, по которым в процессе обучения оценивается качество выполнения практических упражнений. Так, в практике сольфеджирования главным требованием стала *точность воспроизведения высоты звуков* и попадание *в нужный интервал*. В результате лишь немногие выпускники ДМШ в состоянии продемонстрировать *навыки осмысленного, связанного и выразительного пения*. Мелодии и гармонические последовательности в их исполнении часто выглядят как *бессмысленный набор фрагментов* — примерно так же, как и в их теоретическом анализе.

Известный философ, ученый и священнослужитель **Павел Флоренский** посвящает природе языка многие страницы своей работы «Мысль и язык». Обобщая многовековое наследие философской и научной мысли, он приходит к убеждению, что в основе формирования языка лежат такие движения души, такие духовные акты, как *изумление, удивление, влечение к тайне жизни*. Автор работы приводит пространные выдержки из книги **Александра фон Гумбольдта** «О различии организмов человеческого языка», посвященной анализу природы языка. Мысли эти настолько важны, настолько убедительно изложены, что лучше их не пересказывать, а процитировать, тем более что они в той же мере могут быть отнесены и к *языку музыкальному*:

«...материал языка нельзя представить себе один раз навсегда *готовую массу*. <...> Даже чужим языком нам всегда удастся овладеть не иначе, как посредством *усвоения тайны его образования*, мы овладеваем ею мало-помалу, только посредством упражнения, но все же потому, что в изучаемом языке есть или генетическое сродство с собственным нашим языком, или хоть общечеловеческое сходство в основании.

Условия изучения мертвых языков почти те же. Правда, их материал для нас уже оконченное, замкнутое целое, в отдаленной глубине которого только при особенном счастье удастся исследователю делать открытия. Но и мертвые языки изучаются не иначе, как *посредством усвоения некогда жившего в них начала*: их изучение, хотя на минуту, но действительно *вызывает их к жизни*, потому, что язык нельзя изучать как высушенное растение.

Язык и жизнь — неразлучные понятия, и изучение языка всегда есть его возрождение. <...> Язык... всегда имеет только идеальное бытие, в умах и душах людей, и никогда не превращается в мертвое вещество, хотя бы нашел себе могилу в камне или металле; так как и сила мертвого языка, сколько она еще может быть осязаема, по большей части, от собственной нашей силы оживлять его своим духом, то в языке точно так же, как в неугасимо теплящемся светильнике мышления, не может быть минуты истинного застоя. Непрерывное развитие под влиянием умственной силы каждого говорящего составляет его природу. <...> Язык, как в отдельном слове, так и в связной речи, есть акт, истинно творческое действие духа<sup>1</sup>.

Идеи великих мыслителей особенно важны при выборе путей практического освоения *музыкального языка* в учебной практике. Основной массив учебного репертуара исполнительских и

<sup>1</sup> Цит. по: *Флоренский П. А.* Имена. М., 2008. С. 134–136.



теоретических дисциплин в начальных и средних музыкальных учебных заведениях составляют произведения классического и романтического стиля, язык которых опирается на нормы классической тональной системы. Практическое усвоение учениками этих норм осложняется неполнотой аналитических представлений о них, сложившихся в педагогической системе.

Классическую тональную систему невозможно сравнить с мертвыми языками — ее основные принципы живы и актуальны в музыке XIX–XX веков и, можно надеяться, не утратят своей актуальности в следующих веках. Реальное постижение музыкального языка, фундаментом которого служит тональная система, на основе мертвых правил невозможно. Только при усвоении *живущего в нем начала* — его *логики* (той логики, которая изначально порождена *логикой жизни*) возможно воспитание музыкального мышления. И основным стимулом для освоения логики — то самое *удивление, восхищение* тайной красоты музыки, о которых писал П. Флоренский. Усилия юных музыкантов в процессе освоения музыкального языка должны приводить к его *возрождению* в формах, *индивидуальных для каждого человека*, отвечающих *его представлениям* о красоте и гармонии, — иначе говоря, *к творчеству*.

Предлагаемая читателю работа основана на различных методических приемах, призванных способствовать формированию у учеников *удивления, стремления раскрыть тайну* музыкального текста, *оживить, возродить к жизни* мертвые звуки, осознать их органическое существование в формах музыкального языка. Большая часть этих приемов прошла многократную проверку на практике и показала свою высокую эффективность.

Естественно, каждый педагог может и должен искать свои собственные педагогические приемы и средства, способные вызвать в душе и сознании ученика соответствующий *творческий акт*.

Нередко в практике работы педагогов — и теоретиков, и исполнителей — развитие *музыкальности* учеников основывается на демонстрации образцов исполнительской трактовки текста или вариантов гармонизации, правильных (музыкальных) *с точки зрения педагога*. Этот способ имеет как положительные, так и отрицательные последствия. Безусловно, он подчас оказывается эффективнее иных многочасовых теоретических объяснений — как известно, объяснить словами смысл и содержание музыки бывает весьма затруднительно, иногда даже невозможно, а такой показ всегда убеждает своей наглядностью. В то же время нет гарантии, что показанный педагогом прием не будет усвоен пассивно, без осмысления и возражения — только потому, что «педагог всегда прав». Счастливы те ученики, чье внутреннее ощущение музыки совпадает с представлениями педагога! К сожалению, на практике это не всегда так.

## О ПРИРОДЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛОГИКИ (С ЧЕГО НАЧИНАЕТСЯ МУЗЫКА)

Полноценное воспитание музыкального мышления предполагает достаточно ясное представление педагога и ученика о *музыкальной логике*. Понятие логики восходит к греческому корню «логос» — *слово* (слово — не в качестве отдельной части речи, а как синоним понятий *идея, разум, смысл, принцип*)<sup>1</sup>. *Музыкальная логика*, как и всякая другая, есть *смысловая связь элементов*, которую следует отличать от любого их *случайного соседства*. Такое понимание предмета по своему содержанию противоположно представлениям о неких мертвых, вечных правилах, жестко фиксирующих порядок элементов музыкального языка.

Представление о музыкальной логике вытекает из понимания *природы музыкального языка*, исключительная ценность которого состоит в его способности передавать самую *суть жизни* — *процесс ее движения, развития*.

<sup>1</sup> «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог», — говорится в Евангелии от Иоанна.

Структура музыкального языка сложилась в расчете на максимальную передачу свойств этого процесса, в ней нет ни одного элемента, который бы находился вне «потока жизни». Он включает и обновление, преобразование исходных тематических элементов, и смысловое взаимодействие *исходных, производных и контрастных* интонационных структур, и логическую интонационную связь одновременно звучащих голосов. Его выразительность определяется живой структурой *музыкального времени*, опирается на «мускулатуру» *ладовых функций*. *Непрерывность и многогранность* в передаче потока жизни — источник богатства музыкального содержания и силы ее воздействия на слушателей, причина увлекательности и заразительности музыкального искусства.

Взаимоотношение факторов, формирующих жизнь музыкальной ткани, можно представить в виде следующей схемы.

- Основу составляет *мелодика*, интонационное содержание голосов — главный носитель *образности и индивидуального тематического смысла* и главная опора *музыкальной логики*. Богатство исходного рисунка, бесконечные возможности его преобразования при сохранении неповторимости и узнаваемости обеспечивают мелодике ведущую роль в передаче *музыкального смысла*, в построении *сюжета* музыкального произведения, его *драматургии*.
- Другая важнейшая основа музыкального языка — структура *музыкального времени* во всем богатстве его проявлений, включая разнообразие метрической и ритмической пульсации, дыхание синтаксической структуры.
- Переплетение голосов образует *музыкальную ткань*, структура которой в разные исторические эпохи различается и по *количеству голосов*, и по их гармоническим и тематическим *функциям*, и по *приемам изложения*. Однако ведущим в ней всегда остается *мелодическое начало*.
- Все мелодические и гармонические связи возникают и протекают в условиях определенной *модальной основы* (звукоряда или группы звукорядов), структура которой организует пространственное распределение звуков, составляющих музыкальную ткань, и определяет особенности ее *интонационного материала*.
- В каждой культуре в разные эпохи формируются и развиваются принципы *логических связей* звуковых элементов — *ладовые структуры*, отличающиеся как по строению *модальной основы*, так и по способу *функциональной организации*.
- Одним из результатов взаимоотношения всех этих процессов становится *гармония*, проявляющаяся в координации голосов музыкальной ткани с помощью *вертикальных структур*. Каждая из вертикальных структур — *интервал, аккорд, кластер* — обретает конкретный выразительный смысл только в конкретном *метроритмическом контексте* и в связи с интонационным содержанием *мелодических голосов*, из которых складывается *музыкальная ткань*.
- Итог усилий композитора оформляется в виде различных *композиционных структур* на основе складывающихся в каждую эпоху *принципов формы*.

Предложенная схема позволяет осмыслить и проанализировать материал различных исторически сложившихся европейских стилей. Ее можно увидеть и в архаическом фольклоре, и в старинной модальности, и в классической тональной системе, и в романтической и постромантической музыке, и в произведениях XX и XXI веков.

Конечно, в каждом из указанных стилей роль и содержание отдельных компонентов может сильно варьироваться. Так, в формообразовании и музыкальной драматургии произведений, созданных на основе *классической тональной системы*, значительная роль наряду с мелодикой принадлежит *гармонии* во всех ее проявлениях — и в *системе тональных функций*, и в *фонизме*, и в *сонантности*, и в *модальной природе*.

В практике преподавания музыкально-теоретических предметов — в действующих программах и популярных учебниках — эта схема в значительной мере упрощена, а иногда и перекошена. Так, в оценке содержания музыкальной ткани в действующих учебниках наблюдается явный

крен в сторону *звуковой основы* — и прежде всего структуры *аккордов*, возникающих на ступенях ограниченного числа октавных звукорядов.

Согласно сложившейся практике сольфеджио в ДМШ, тональность, определяемая «по ключевым знакам и последней ноте», позволяет автоматически делать вывод об «устойчивости» и «неустойчивости» гармонических элементов. В результате в сознании учеников складывается ошибочное представление об устойчивости и неустойчивости как о *природных свойствах элементов лада*, определяющихся их положением на ступенях звукоряда и укладываемых в раз и навсегда заданную схему.

В то же время сведены к минимуму знания об основном носителе смысла в музыке — *мелодике*. В традиционной школьной теории отсутствует (и по этой причине не может включаться в систему логических оценок) представление о *синтаксическом строении* мелодии и об *интонационном взаимодействии* синтаксических единиц, составляющих мелодическую линию (хотя в музыкальной науке накоплено достаточно знаний об этих процессах). В результате ученикам остаются практически неизвестными законы рождения, развития и взаимодействия мелодико-интонационных структур, лежащих в основе *музыкальной драматургии, жанровой природы, образного строя* мелодики.

Столь же размытые критерии существуют и в оценке *временной структуры* музыки. В практике сольфеджио наиболее распространен способ определения размера «по руке». Ни в одном из школьных учебников нет ясных критериев *распознавания размера*, а также определения «цены» *метрической доли*, столь актуальных, например, при записи музыкального диктанта — а эти критерии напрямую связаны с пониманием структуры мелодии, ее интонационного содержания и гармонической основы.

И уж совсем незнакомыми ученикам являются законы, по которым строится *взаимоотношение голосов в музыкальной ткани*, хотя на ее практическое освоение в классе по специальности тратится немало их усилий.

Серьезный недостаток сложившейся системы теоретической подготовки музыкантов проявляется в нескоординированности знаний, которыми располагают разные учебные дисциплины: ученики что-то узнают на сольфеджио, что-то в курсе гармонии, что-то в курсе анализа, что-то на уроках музлитературы, но приведение этих знаний в систему — только их личная проблема.

Весьма сложно подчас бывает освоить законы музыкальной логики на основании дидактических материалов, предлагаемых, например, в качестве музыкальных диктантов или гармонических задач. Среди них, наряду с не вызывающими сомнения образцами, основанными на живом материале, достаточно часто встречаются примеры, назвать которые мелодиями язык не поворачивается, где музыкальный материал соседних тактов или фраз никак интонационно не связан: первая фраза не знает, что будет во второй, вторая забыла материал первой и не предполагает того, что будет в третьей. Да и само деление на фразы часто имеет весьма условный характер. По-видимому, главная цель авторов таких материалов — употребить положенные в данной теме комбинации ступеней или интервалов, а об их логическом сопряжении заботиться не обязательно.

Таким способом для учеников закрывается путь к освоению действительных факторов, порождающих смысловую, логическую связь звуковых элементов, определяющих все богатство содержания музыкальных текстов.

## ЧТО ДЕЛАТЬ (И ЧЕГО НЕ ДЕЛАТЬ), ЧТОБЫ ЗВУКИ ОЖИВАЛИ

Конечно, любой ученик в силу отпущенных ему природой и Богом способностей, разучивая и исполняя музыкальные произведения, может почувствовать логическую связь звуковых

элементов, хотя и не всегда способен объяснить их природу. Но далеко не каждый, даже очень способный, ученик в состоянии оживить *мертвые схемы*, время от времени предлагаемые ему на теоретических занятиях. Для этого необходимы навыки, позволяющие видеть возможное несовершенство предлагаемого материала, пытаться преодолевать его условность, насыщая живым содержанием, и в конечном счете развивать свою музыкальность.

Хочу всячески подчеркнуть два основных тезиса.

- Освоение музыкального языка или его элементов требует от ученика проявления духовного усилия — *заинтересованности, удивления, радости, восхищения* и в итоге формирования *волевого импульса*, который, конечно, предшествует усвоению любых формальных правил. Даже абсолютно бесспорные истины невозможно ввести в сознание ученика наильно — нельзя до конца понять то, чего не полюбил. Формирование такого духовного усилия в сознании учеников — едва ли не самая важная и трудная задача для педагога.
- Смысл любого элемента музыкального языка раскрывается только в движении, в связях и соподчинениях. Это в равной степени касается любых элементов музыкального языка: ступеней лада, ладовых звукорядов, интервалов, созвучий, гармонических оборотов, мелодических интонаций, ритмических фигур, голосов музыкальной ткани. Только *в контексте*, в реальных сопряжениях выясняются «устойчивость» или «неустойчивость» звука, интервала или аккорда, положение звука среди тонов аккорда, роль мелодической интонации в теме, функция голоса в фактуре. Любые изолированные элементы музыкального языка, звучащие вне контекста, мертвы<sup>1</sup>. Создание такого контекста в любом упражнении и выявление его учениками — одна из постоянных забот педагога, рассчитывающего воспитать полноценное музыкальное мышление.

По моим наблюдениям, неудачи и провалы в педагогической работе (в том числе и те, что я пережил в своей практике) бывают связаны с игнорированием либо одного, либо обоих из указанных принципов.

В последние годы сравнительно редко можно встретить ученика, легко, свободно и осмысленно распеваящего мелодии, если они выходят за пределы заданий по сольфеджио.

Даже среди теоретиков-второкурсников училища приходилось встречать людей, неспособных спеть по памяти мелодию принесенной на урок и уже гармонизованной ими самими гармонической задачи. При этом довольно многие из них правильно чувствуют и верно воспроизводят синтаксическое членение знакомой мелодии, пока не попросишь их объяснить, почему эти построения следует разделить цезурой, а эти — объединить.

Начиная изложение курса элементарной теории в училище, я просил первокурсников-теоретиков Колледжа им. Гнесиных выписать из уже разученных произведений своего репертуара несколько тем, законченных и контрастных по своему содержанию. Если в первые годы моей работы эта просьба не всегда приводила к успеху, то в последнее время лишь редкие ученики понимали с первого раза смысл такого задания. Вместо этого на урок приносились либо только вступление к теме, либо одно ее предложение, либо начало и середина двухчастной формы вместе, а то и трехчастная форма целиком. Конечно, дело не в недостатке одаренности учеников, а в отсутствии, с одной стороны, необходимого аналитического навыка, а с другой — *духовного импульса, увлеченности музыкой*, сосредоточенность лишь на «спортивной» задаче преодоления технических трудностей. В результате непонимание учеником структуры мелодии затрудняет осмысленное запоминание текста, поскольку лишает восприятие его *логической основы*. Вот поэтому у достаточного числа учеников новые пьесы «еще не выучены», а старые — «уже забыты».

В этом нельзя не видеть «заслугу» некоторых педагогов, стремящихся заменить, вытеснить пусть еще несовершенное, неразвитое музыкальное сознание ученика «правильными» воззрени-

<sup>1</sup> Впрочем, даже отдельный звук может оказаться «живым», наполненным ожиданием продолжения, если исполнитель придает ему эту жизнь, наполняя его вибрацией, ожиданием других звуков, устремлением к ним. Именно такой смысл обычно вкладывают в выражение «у этого скрипача (виолончелиста, пианиста) хороший тон» — значит, он способен оживить даже отдельный звук.

ями, соответствующими взглядам учителя или механически усвоенными из текстов книг и учебников. Не всякий педагог способен *учиться у своих учеников*, уважать и поддерживать начатки их индивидуальности. Желание направить детей на путь истины может невольно обернуться излишним нажимом на ученика, стремлением быстрее привести его к желаемому результату, который, кажется, так ясно виден учителю. В итоге в действиях педагога возникает торопливость, стремление обойтись без излишних объяснений и ненужных подробностей, что подчас выражается и в прямом натаскивании, а то и в бессмысленной зубрежке. Весьма распространенный и, казалось бы, простой и надежный педагогический прием педагога-теоретика как в ДМШ, так и в музыкальном училище — «Запомни!». Другой его вариант: «Этого объяснить нельзя, это нужно просто запомнить».

Процесс этот неизбежно становится *двусторонним*. По моим многолетним наблюдениям, ученики год от года становятся все более квалифицированными «педагоговедами». Новые поколения учеников не столько интересуются существом вопроса, сколько изучают вкусы и предпочтения преподавателя и его учебный репертуар (например, его излюбленные приемы гармонизации или привычный набор аккордов в упражнениях для слухового анализа) для того, чтобы угадать правильный ответ и тем облегчить свою жизнь, избегая ненужного интеллектуального напряжения.

Важно, чтобы вкусовой критерий, основанный на личных предпочтениях того или иного преподавателя, не оказался единственной основой обучения. Только радость от возникшего понимания *логики*, лежащей в основе развертывания музыкального материала, способна по-настоящему увлечь ученика на путь профессионального освоения музыкального языка.

Здесь не место подробному анализу причин такого положения, однако следует коснуться тех из них, которые лежат на виду.

- Материал существующих учебников и пособий, принципы которых сформировались в первой половине прошлого века, обеспечивал хороший уровень подготовки учеников, приходящих в музыкальные школы и училища в то время. Но эти учебники изначально рассчитаны на более зрелое музыкальное сознание и в настоящее время уже не соответствуют уровню подготовки детей, приходящих в музыкальные школы. В те далекие годы мышление новичков, начинающих занятия музыкой, основывалось на значительно большем запасе музыкальных впечатлений и было более активным. Многие из них самостоятельно осваивали элементы музыкального языка — прежде всего путем подбора мелодии и гармонии, поэтому в общении они были более заинтересованы и легче поддавались обучению. В последние годы благодаря техническому прогрессу у детей и взрослых возникла возможность услышать запись любой музыки в хорошем исполнении. Это, безусловно, сказалось положительно на акустическом качестве воспроизведения музыки, но не на восприятии ее смысла. Что могут слышать в прекрасном звучании юные и взрослые слушатели, не понимающие основу музыкального языка — его логику? Чаше всего они обращают внимание на прекрасный тембр, на интересную аранжировку, но не на интонационное и ладогармоническое *содержание* звучащего текста. И все звуковоспроизводящие устройства, современные синтезаторы и компьютеры не смогут сделать этого *за слушателя*.
- Определенная часть педагогов, ведущих теоретические дисциплины, не всегда в состоянии помочь развитию детей в силу *недостатка личного творческого опыта*, а это, в свою очередь, результат недооценки роли занятий композицией студентами теоретических отделов средних и высших учебных заведений. Зачастую это порождает у педагогов недоверие к способности учеников осваивать сложный музыкальный язык.

Излагая свои методические приемы коллегам из провинциальных учебных заведений, я неоднократно встречал в разных городах и селениях примерно одну и ту же реакцию: «То, о чем вы говорите, можно делать лишь с вашими, способными, учениками, а наши...» Как будто в Москве давали прописку только людям с хорошим слухом!

- Отсутствуют полноценные учебные пособия, направленные на формирование *творческого отношения учеников* к содержанию музыкального текста. Педагогам, ставящим целью обучения развитие творческого мышления учеников, приходится работать «голыми руками», так как существующие пособия на это не рассчитаны.
- В результате господствует установка на *тренировку памяти* — не музыкальной, но направленной на запоминание условных правил, в ущерб развитию *воображения и фантазии*, способности воспринять музыкальный материал в реальных условиях звуковой и временной системы, оценивать его выразительные особенности и представлять варианты его развития.

## СОДЕРЖАНИЕ ПОСОБИЯ

Предлагаемое пособие построено с учетом высказанных выше соображений. Главный акцент сделан здесь на *мелодику* — основной носитель *смысловых отношений* в музыкальном языке и ее логическую связь с остальными элементами музыкального языка.

**Глава I — «Анализ мелодии»** — содержит упражнения, разбитые по трудности на несколько уровней. Материал начального уровня может использоваться уже на ранних стадиях обучения — в младших классах ДМШ, примеры из последнего — в старших классах ДМШ и на разных курсах средних специальных учебных заведений.

Все упражнения, включенные в этот раздел, построены на *расшифровке* и последующем *анализе* мелодии — определении ее *тональности* (или особенностей *лада*), *размера*, *цезур*, *синтаксиса*, что позволяет выявить в мелодиях исходный материал, проследить приемы его развития и обновления, выстроить «сюжет» мелодии, оценить ее *жанровую природу* и *образный строй*.

Такой анализ закладывает начальную основу *творческого мышления*, давая возможность логически связать представления о мелодическом рисунке с метром, ритмом и гармонией.

**Глава II — «Основы лада»** — посвящена теоретическому осмыслению условий, в которых возникают и реализуются *тональные функции* звуков и созвучий. Здесь уточняется смысл и объясняется природа многих широко распространенных понятий — таких как *тяготение* и *разрешение*.

Во второй части этого раздела излагается теория, позволяющая оценить *модальные позиции* звуков и созвучий в условиях различных звукорядов, и рассматривается их взаимосвязь с *функциональной системой* лада.

Сведения эти достаточно новы для читателя, так как отсутствуют в действующих программах и традиционных учебниках. Здесь же излагаются способы построения упражнений, помогающих начать практическое освоение этих теоретических положений.

**Глава III — «Гармония и голосоведение»** — позволяет продолжить и закрепить материал главы I и главы II, понять способы реального функционирования интервалов и аккордов, образующих ладовую структуру. Основная форма заданий здесь — упражнения на *расшифровку интервальных и аккордовых последовательностей*, расположенные также в нескольких уровнях. Их цель — освоение *норм голосоведения*, благодаря которым можно увидеть в каждой *гармонической последовательности* образующие ее *мелодические голоса* и добиться их рельефного звучания. Различная в каждом уровне трудность заданий позволяет использовать их по усмотрению педагога на разных этапах обучения.

Многолетняя практика показала чрезвычайную пользу этой формы работы, о чем свидетельствует ее без преувеличения огромная популярность. Брошюру с подобными упражнениями, изданную российским методкабинетом в 1981 году<sup>1</sup> тиражом всего лишь 1200 экз., автору приходилось встречать по всей России и ближнему зарубежью, где она разошлась в виде бесчисленных

<sup>1</sup> Середя В. П., Адеркас Т. Л., Синяева Л. С. Упражнения на фортепиано в курсе элементарной теории. Методическая разработка для преподавателей музыкальных училищ. М., 1981.

ксерокопий, что, несомненно, показывает методическую ценность ее материала. По-видимому, главное достоинство представленных там упражнений — это содержание последовательностей, где гармонические средства находятся в *естественных условиях*, а сама последовательность рассчитана на то, чтобы служить *моделью* определенных музыкальных ситуаций.

Продолжая развивать эту полезную форму заданий, автор применил здесь *новые аналитические установки*, необходимые для более глубокой проработки материала с учетом более точных критериев его логики.

Упражнения этого раздела в большинстве соответствуют условиям, принятым в практике ведения теоретических дисциплин в ДМШ и на младших курсах музыкального училища: здесь используется преимущественно *тесное расположение* аккордов. Новое в системе упражнений — введение цепочек, содержащих *чередование интервалов и аккордов*, более широкое применение *проходящих и вспомогательных созвучий*, обозначенных звездочками, а также введение обозначения *мелодических положений* аккордов, позволяющее время от времени переходить к *смешанному расположению*. Все это требует от ученика при расшифровке более точно учитывать и проследживать линии голосов, то сходящихся в унисон, то расходящихся в интервал или аккорд. Таким образом, делается следующий шаг к практическому освоению одной из основ курса гармонии — *норм голосоведения*, лежащих в основе *гармонической ткани*.

Кроме записи нотами зашифрованных интервалов и аккордов, необходимо в каждой последовательности определить *синтаксис*, выявить *тематические элементы* и их взаимосвязь, оценить и выстроить *интонационную связь* голосов, их *тематические функции*, а также определить *тональную и модальную основу*, появление новых тональностей в виде *отклонений* или *переходов*, отметить *неаккордовые звуки*.

Проработка упражнений позволит ученикам осознать смысловое наполнение голосов музыкальной ткани, научиться выделять среди голосов *ведущий и имитирующий* голоса, видеть *удвоение* их рисунка и *противодвижение* к нему, а также *контрапункт*. Эти понятия получили соответствующее отражение в теоретическом материале пособия.

**Глава IV — «О творческих заданиях»** — излагает некоторые принципы построения творческих заданий для учащихся, основой которых служат расшифрованные мелодии первого раздела. Успешное освоение основ анализа мелодики позволяет ставить перед учениками более сложные творческие задачи — такие как *сочинение второго голоса*, связанного с расшифрованной мелодией интонационно и гармонически, *подбор аккомпанемента*, *сочинение поэтического текста*, соответствующего образному строю и жанровой природе мелодии.

На более поздней стадии выполненные учениками и студентами работы часто оказываются «версиями» сочинений, созданных композиторами. Особенный интерес имеет сравнение ученических версий с оригинальными текстами.

**Глава V — «Тематический сценарий музыкального произведения»** — является продолжением предыдущей главы о творческих заданиях. Оценка *интонационной драматургии*, заложенной в каждой мелодии, позволяет строить ее *тематический сценарий*. Здесь же излагаются и основные правила этой достаточно новой формы работы.

**Глава VI — «Расшифровки»** — раскрывает инкогнито авторов и названий произведений и приводит правильные варианты записи мелодий.

**Заключение** посвящено изложению принципов интегральной методики и ее основных целей — воспитанию музыкального мышления и формированию творческой личности ученика.

**Приложение** содержит образцы таблиц, позволяющих ученику более полно освоить и осмыслить гармоническое содержание различных звукорядов мажора и минора.

## Глава I

# АНАЛИЗ МЕЛОДИИ

## О РОЛИ МЕЛОДИИ В МУЗЫКАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

В системе музыкально-выразительных средств ведущее положение занимает *мелодика*: именно она — основной носитель *музыкальной образности*, главный строительный материал *музыкальной ткани* и *музыкальной формы* и в то же время — основа *музыкальной логики*. Такое ее значение обеспечивается необыкновенной стойкостью в сохранении образа. Мелодика сохраняет индивидуальность и узнаваемость своего рисунка при изменении и преобразовании всех остальных элементов музыкального языка — модальной основы, гармонии, метроритма, жанровой природы, образного строя, не говоря уж об изменениях таких параметров, как тембр, артикуляция, регистр. Благодаря этому мелодика в классической музыке становится основой музыкальной *драматургии* — отличительные признаки разных тем обеспечивают им роль *персонажей в сюжете* музыкального произведения.

Логической основой музыкального текста может служить то, что определяет цельность и непрерывность развития музыкального материала. В вокальных или инструментальных миниатюрах наряду с мелодикой (а иногда и вместо мелодики) в качестве такой основы могут выступать любые другие элементы музыкальной ткани, если их внутренняя структура в данном случае оказывается наиболее развитой и богатой в своих проявлениях. Так, в прелюдии ля мажор Ф. Шопена основой логической структуры становится гармония, а именно: возрастание и угасание *функциональной активности* тоники и доминанты на протяжении всего периода, особенно заметное на фоне остигатного характера мелодического и ритмического рисунка. В романсе С. Прокофьева «Память о солнце» на стихи А. Ахматовой в этом качестве выступают изменения в *модальной природе гармонии*. Так, в первой части чисто диатоническая природа подчеркнута квинтовыми созвучиями, в переходном разделе в составе пока еще диатонической вертикали появляются подчеркнутые тритоны, на основе которых в центральном эпизоде формируется уже целотоновая основа. В репризе чисто диатоническая основа гармонии первой части соединяется с элементами целотоновости середины. В «Болеро» М. Равеля логической основой движения внутри мелкого плана каждой вариации оказываются приливы и отливы ритмической пульсации, создающие напряжение и разрешение, формирующие ожидание продолжения процесса, в то время как крупный план организуется изменениями интонационного строя и модальной основы мелодики.

Однако ни один из элементов музыкального языка не может поспорить в богатстве и многогранности своих проявлений с индивидуальными проявлениями мелодики, с ее способностью организовывать и удерживать на себе очень крупные по масштабу сочинения.

Здесь согласно «законам жанра» положено быть определению мелодии — какой-либо краткой и емкой фразе вроде: «Мелодия — одноголосное музыкальное построение». Разумеется, такая фраза не может положить конец двусмысленности и неопределенности в восприятии таких распространенных в теории понятий, как *мелодия*, *мелодика*, *мелос*. Нередко даже в своем узком значении мелодия не сводима к одноголосию — подчас в ее рисунке можно видеть контуры нескольких голосов, и, с другой стороны, хорошо известны случаи, когда несколько голосов звучат как единая мелодическая лента, в которой не всегда можно выделить один главный голос.



Не всегда удается отождествить понятия *мелодии* и *темы*, поскольку не всякая мелодия — тема и не всякая тема сводится к мелодии. В условиях гомофонной фактуры понятие темы часто сводится к индивидуальному рисунку *ведущего* голоса музыкальной ткани, который становится, таким образом, представителем темы. В современной музыке (как и в подголосочной фактуре русской протяжной песни) такое упрощенное восприятие темы зачастую невозможно из-за более сложного отношения голосов, составляющих музыкальную ткань, где функция ведущего голоса как бы растворена в одновременно звучащих голосах.

По-видимому, главное свойство мелодии во всех ее проявлениях — *горизонтальное* (временное) *сопряжение звуков*, порождающее некий *интонационный сюжет*. Этот сюжет в зависимости от его внутренней организации и положения среди других голосов может стать *темой*, а может — ее *контрапунктом*, *удвоением*, *противодвижением* или ее точной или свободной *имитацией*, может сложиться в *фигурацию* или *остинато* или сделаться *педалью*. Интересно, что такие превращения могут происходить внутри одной мелодии! Например, повторяющийся в верхнем голосе звук похоронного колокола, по существу, имеющий смысл *контрапункта* к теме нижнего голоса, оживает и превращается в продолжение *темы нижнего голоса* (как в первых тактах прелюдии си минор Ф. Шопена). Главное качество, отличающее мелодию, — процесс ее интонационного развертывания, основанный на преобразовании исходных интонаций и, соответственно, исходного смысла.

Впрочем, все сказанное выше о смысле и роли понятия «мелодия» относится прежде всего к голосам *тематическим*, а не *гармоническим*, для которых важно лишь наличие элементарной мелодической связи тонов соседних аккордов, а не возникающий в них интонационный сюжет.

Логично предположить, что вопросы освоения мелодики должны занимать значительное место в обучении юных музыкантов. Естественная основа этого процесса — развитие памяти ученика путем накопления разнообразных по стилю и жанровой основе мелодий в осмысленном и выразительном исполнении.

На практике это почти всегда не так. Нередко изучение мелодики подменяется усвоением пресловутой «схемы ладовых тяготений», согласно которой у каждой ступени лада есть одно постоянное значение в ладу, называемое ее тяготением, и мелодия воспринимается учениками как последовательность устоев и неустоев. Существует множество упражнений, позволяющих натаскивать учеников на такие «тяготения» и «разрешения». К сожалению, на взгляд некоторых педагогов, это успешно заменяет все смысловое богатство и разнообразие мелодического мира, мелоса.

Естественная аналогия для такого извращения — замена понятия «язык» на понятие «алфавит». Получается, что выучил алфавит — знаешь язык. Представляете, сколько языков знает человек, выучивший кириллицу или латиницу!

В дидактических материалах курса сольфеджио, таких как диктанты и чтение с листа, доля мелодики занимает достойное место. Кажется наиболее целесообразным использование в качестве дидактических материалов примеров из живой музыки. Следует приветствовать практику, принятую педагогами-теоретиками Санкт-Петербурга, последовательно проводящими этот принцип в жизнь.

Конечно, и среди материалов, специально сочиненных в методических целях, немало образцов, отличающихся высоким эстетическим качеством, построенных по настоящим законам музыкальной логики. Осваивая их, ученики узнают много интересного о музыке и ее законах. В качестве примера можно назвать ряд упражнений из «Сольфеджио» В. А. Кирилловой и В. С. Попова, сочиненных авторами в дидактических целях и отвечающих высоким критериям логики и красоты.

Однако существующий в школьной теории приблизительный характер знаний о законах, формирующих из звуков мелодии осмысленный образ, отражается на содержании значительной части упражнений в курсе сольфеджио. Нередко мелодии диктантов или примеров для чтения с листа, сочиненные в учебных целях, представляют собой лишь ритмически организованный набор «ступенек» или мелодических интервалов, *лишенный всякой логики*.

Картина, удручающая своей немзыкальностью, открывается и во многих текстах гармонических задач или упражнений для игры на фортепиано, помещенных в некоторых из недавно вышедших пособий и учебников по гармонии. Это не может служить стимулом к пробуждению интереса к музыке.

В противовес такому упрощенному представлению о способе организации звуков мелодии согласно «схеме ладовых тяготений» в число упражнений включены, наряду с мелодиями в простой тональной структуре, образцы переменного размера и возникающих на его основе переменных и вариантных ладов.

Система аналитических упражнений, предлагаемая в данном пособии, построена на *расшифровке* и последующем *анализе* «разгруппированных» мелодий, в своем большинстве заимствованных из музыкальных произведений, преимущественно классической эпохи, или представляющих образцы фольклора. Задача такого анализа — определение *тональности, модальной основы, размера, синтаксического строения* примеров, определение *интонационного сюжета* и в конечном счете выявление организующей его внутренней логики.

При этом именно построение *интонационного сюжета* должно стать исходным этапом всех остальных видов анализа.

**NB.** В примерах, предлагаемых для анализа, отмечены *только реально возникающие в мелодии знаки*, а длительности представлены *без учета их разбивки при группировке*. При расшифровке и записи, в соответствии с правилами группировки, в отдельных случаях длинный звук придется записывать двумя слигванными нотами. Длительность последней ноты, обозначенную черной нотой без штиля, ученику придется определять самостоятельно.

В соответствии с возрастающей сложностью примеры разделены на несколько уровней, поэтому их можно использовать на разных этапах обучения: самые простые уже в начальных и средних классах ДМШ, более сложные — в старших классах ДМШ, а также в курсах теории и гармонии в училище.

Заключительный этап работы с расшифрованной мелодией представляет собой выполнение различных творческих заданий. Вот некоторые варианты таких заданий:

- выявление и построение *тематического сценария* мелодии;
- сочинение *второго голоса как гармонической основы*;
- *двухголосная обработка для дуэта* голосов или инструментов разного состава, где второй голос интонационно связан с основной мелодией;
- *подбор аккомпанемента* (на двух или трех строчках);
- сочинение *вариации* на расшифрованную тему;
- сочинение *версии* неизвестного ученикам произведения с последующим сравнением с авторским вариантом.

Сложность заданий зависит от возможностей и подготовки учащихся. Виды творческих заданий вместе с конкретными примерами выполнения излагаются в главе IV настоящего пособия. Любой заинтересованный педагог сможет предложить собственные варианты творческих заданий.

## ПРАКТИЧЕСКИЕ СОВЕТЫ УЧЕНИКАМ И ПЕДАГОГАМ

### Определение тональности

Традиционный школьный способ узнавать тональность «по ключевым знакам и последней ноте» в применении ко многим примерам, включенным в пособие, либо дает неверный результат, либо не работает вовсе:

- среди бемолей и диезов, представленных в мелодиях примеров, наряду с *ключевыми* знаками могут встретиться и *случайные* — это альтерации ступеней, возникающие при от-

клонениях в родственные или далекие тональности, а также «мелодический хроматизм» в виде проходящих или вспомогательных звуков;

- мелодия может строиться в переменном ладу, со сменой устоев в разных фразах, или начинаться в одной тональности, а завершаться в другой, при этом новые знаки могут и не появиться;
- мелодия может завершаться половинной каденцией или заканчиваться не на основном тоне *тоники*, а на ее терции или квинте.

Наиболее надежным представляется способ определить *тональность по музыке*, для чего необходимо услышать мелодию в реальном ритме — взяв за основу пульсации наиболее удобную длительность (чаще всего это либо четверть, либо восьмая) и, тактируя с сохранением строгого пульса, прочитав (просольмизировав) все ноты примера. Как правило, этого достаточно, чтобы определить, какая нота «притягивает» к себе остальные, звучит *тоникой*. В одних случаях эта *тоника* — одна для всей мелодии, в других — в разных фразах *тоники* разные.

Очень важным тональным ориентиром является опора на V ступень. Именно последовательность опорных звуков доминанты и *тоники* на соседних сильных долях дает наиболее точный тональный ориентир. Таким же образом выясняются и отклонения — по появлению в отдельных фразах местных устоев и подчиненных им доминант.

По величине терции можно выяснить, мажор это или минор; выявив же наличие тех или иных альтераций, уточняем разновидность лада, а также присутствие отклонений и переходов в другие тональности.

### Определение размера

Определив главную тональность, сможем обозначить *гармонические функции*, на которые опирается мелодия. Это позволяет расставить *тактовые черты*, поскольку именно *смена гармоний* (и особенно моменты *разрешения неустоев в устой*) показывает *начало такта*, его сильную долю. Другим ориентиром для выделения сильных долей служит *ритмическая остановка*, появление более крупных длительностей, однако он не столь точный, как смена гармонии.

После определения размера следует записать пример, используя *правила группировки*. Строгое соблюдение школьных норм группировки позволяет более точно воспринимать размер и ритм. В соответствии с этими нормами, хорошо описанными в действующих учебниках, в такте должно быть столько групп нот, сколько долей: в двухдольном — две, в трехдольном — три и т. д. В такте сложного размера должно быть четкое деление на группы составляющего его простого размера: в размере  $\frac{4}{4}$  — две группы по  $\frac{2}{4}$ , в размере  $\frac{6}{8}$  — две группы по  $\frac{3}{8}$  и т. д.

Особого разговора требует группировка в вокальной музыке с текстом: здесь в группе столько нот, сколько их укладывается в один слог. В вокальной музыке без текста группировка строится по нормам, принятым в инструментальной музыке.

Следует, однако, учесть, что правила группировки — вопрос практический, включающий множество отступлений от строгих норм. Так, нередко в простых размерах восьмушки, обычно соединяемые попарно в группу по четвертям, могут объединяться одним ребром на весь такт — тем самым композитор показывает необходимость их связной артикуляции при исполнении. Другие «нарушения» правил группировки позволяют композитору более точно отразить *синтаксическое строение* мелодии.

Ученикам особенно полезно изучать способы записи нот в текстах исполняемых ими музыкальных произведений — это позволит им понять и практически освоить приемы профессиональной записи нот.

### О трудностях в определении размера

В определении размера для учеников встают две трудности:

- 1) определение количества долей в такте;

- 2) определение «цены» доли — идет ли пульсация музыки четвертями, восьмыми или половинными длительностями.

Нередко на вопрос, от чего зависит выбор длительностей, которыми записывается мелодия, ученики дают ответ: «От темпа: в медленном темпе длительности крупные, в быстром — мелкие».

Между тем, открыв любое Adagio или Largo в бетховенской сонате, мы видим россыпь шестнадцатых, тридцатьвторых, а то и шестьдесятчетвертых нот, а в Allegro или Presto — преимущественно четверти да восьмые.

Ученики должны понимать, что реальная продолжительность звучания доли такта измеряется не секундомером, а смысловым *весом*, «ценой» доли такта. Обычными мерами для определения цены доли являются следующие параметры.

- *Продолжительность* звучания одной гармонической функции. Со времени закрепления норм европейской тональной системы такой мерой становится *четверть*. Количество долей в норме соответствует количеству функций, т. е. количеству четвертей.

Конечно, не всегда единицей пульса становится именно четверть. Желание композитора сделать вес доли более легким или, наоборот, утяжелить ее требует изменения «цены» доли — ее уменьшения или увеличения. Так, в венском вальсе в такте три полновесные доли — три четверти. Во французской традиции вальс записывался в размере  $\frac{6}{8}$ , доля там воспринималась как восьмая. Вальс из второй части «Симфонических танцев» С. Рахманинова написан в размере  $\frac{3}{8}$  — здесь вес каждой доли уменьшен, и музыка приобретает необычную стремительность, легкость.

- Количество *танцевальных шагов* в такте. Так, в вальсе, при одной функции в такте, мы ощутим три шага, которым соответствуют три четверти. То же и в менуэте, мазурке. Эта же мера лежит в основе размера в следующем примере — здесь тоже четверть звучит как отражение неспешного шага:

С. Прокофьев. «Прогулка»

Allegretto

Ученикам не следует начинать дирижирование раньше, чем они смогут *выделить и посчитать сильные доли*. Это касается как расшифровки предлагаемых в пособии упражнений, так и записи диктантов.

В *простых* размерах количество тактов совпадает с количеством сильных долей. Иное дело — размеры *сложные*. Ученики постоянно сталкиваются с выбором, в каком размере записать диктант или расшифрованный пример (на  $2/4$  или на  $4/4$ , на  $6/8$  или на  $3/8$ ), стоит ли объединять два или три такта простого размера в один такт сложного или делить такт сложного размера на несколько простых. Как правило, протяженность такта соотносится с величиной *наименьшей синтаксической единицы* — фразы или мотива, как это происходит в следующем примере (здесь приведено только первое предложение периода):

Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 56



Размер  $3/4$  определяется по ясно вычлененным двум первым тактам, каждый из которых содержит самостоятельное построение, отделенное цезурой. Протяженность этих тактов служит мерилем и позволяет определить количество тактов в следующих построениях.

Однако далеко не всегда в мелодиях возникает такое ясное членение. В нижеследующем примере наименьшая фраза укладывается в  $4/4$ :

Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 54



Однако соединить в этом примере двутакты простого размера ( $2/4$ ) в один такт сложного ( $4/4$ ) мешает то обстоятельство, что *четные* такты (2-й и 4-й) по весу тяжелее *нечетных* (1-го и 3-го) и их первые доли сильнее, поэтому естественным здесь будет размер  $2/4$ . Повторим: для того чтобы услышать и оценить вес тактов, нужно очень строго и точно *воспроизвести ритмический рисунок*.

Тем труднее сразу найти движение руки для размеров *переменных* или *сложных-смешанных*. В этих размерах *границы тактов нередко совпадают с границами фраз*. Поэтому здесь следует определить эти границы и посчитать их количество, а затем по смене функций определять внутри фраз сильные доли.

Известные трудности возникают с употреблением обозначений *с* или *ф*. В старинной мензуральной нотации нотная запись не содержала деления на такты, она лишь помогала вспоминать по рисунку уже хорошо знакомые мелодии. Знак *круга* служил здесь *символом совершенства*, которым являлся в музыке *трехдольный метр*. Знак круга перечеркнутого был символом неполного совершенства — *четного*, двух- или четырехдольного метра. Сначала он обозначался символом *ф*, затем — просто *с*.

Во многих изданиях авторы не делают различия между ними, так что знак *с* может обозначать и  $4/4$ , и  $2/4$ . Главное, что их отличает, — наличие на третьей четверти четырехчетвертного такта второй сильной доли, подтвержденной сменой гармонической функции. Наиболее надежный

способ определить в этом случае размер — довериться *слуху*, а свои слуховые впечатления подтвердить *анализом синтаксиса и гармонии*.

### Приступаем к анализу синтаксиса

Освоение правил группировки — вовсе не конечная цель предлагаемых упражнений, а лишь начальный этап воспитания музыкального мышления. В отличие от распространенных в традиционных пособиях заданий на группировку, предлагающих сгруппировать в различных размерах один и тот же (часто случайный) набор длительностей, в предлагаемых здесь упражнениях учащемуся недостаточно складывать и вычитать длительности и распределять их в группы в соответствии с предполагаемым размером.

Для получения реальной пользы от упражнений ученику придется напрягать свое *воображение*, чтобы выявить *синтаксическую структуру* мелодии, определить *границы фраз*, выделить в каждой фразе *точки покоя*, обозначить буквами *тематические элементы* и в итоге понять организующую *интонационную логику* мелодии.

### О цезуре и точке покоя

Музыкальный синтаксис — это *смысловое членение* мелодического материала. Его анализ позволяет проследить *ход мысли* внутри мелодии и выявить *логические отношения* составляющих ее построений — *фраз, мотивов, предложений*.

Основной признак смыслового членения — *цезура* (от латинского «caesura» — *рассечение*). Цезура — момент членения, *смысловая граница* между построениями, позволяющая отделить одно построение от другого.

В ряде учебников и пособий в качестве признаков цезуры называются *пауза, длинная нота, устойчивый звук*. Однако легко убедиться, что это лишь внешние примеры цезуры — они могут сопровождать (или не сопровождать) ее, но *не они создают цезуру*.

Для оценки индивидуальности мелодии особенно важно оценить ее *мелодический рисунок*. Пластика мелодического рисунка должна оцениваться учениками уже на самом начальном этапе обучения. Освоить особенности мелодического рисунка помогает возможность передать его движением руки, нарисовать в воздухе.

В качестве надежных следует выделить два *признака цезуры*.

**1. Сходство** интонационного материала — мелодического рисунка и ритма соседних построений (*начало повтора*). Такой повтор может быть *точным, секвентным или варьированным* разными способами.

Уже на начальном этапе обучения следует дать ученикам представление о *разных типах* мелодического рисунка:

- движение *по гамме* (восходящее или нисходящее);
- движение *по аккорду* (прямое или ломаное);
- фигура *опевания*;
- *волнообразный рисунок* мелодии;
- *скачок* (восходящий или нисходящий) и его *компенсация* (заполнение);
- *скрытое многоголосие* — образование внутри мелодического голоса контуров нескольких — двух, трех и более — голосов. Иногда такое строение мелодии неточно называют «скрытой полифонией». Подобный рисунок характерен для мелодий *инструментальной природы*, зачастую основанных на гармонических фигурациях. Нередко так строятся партии сольных инструментов — скрипки, виолончели, флейты. Аналогичное строение имеют фигуры в аккомпанементных партиях фортепиано и оркестра.

*Деление мелодии на фразы*, основанное на сходстве их интонационного материала и точек покоя, — первый и важный этап определения синтаксиса для начинающих аналитиков. Лишь после него можно выяснять количество тактов внутри фраз, опираясь на их гармоническую основу и ритм. В истории нотной записи *знаки цезур* исторически предшествовали обозначению *тактовых черт*.

В приведенном ниже примере очень ясная цезура возникает между первыми двумя двутактами. Цезура между звеньями секвенции в тактах 6 и 7 не столь выражена, так как она преодолевается гаммообразным движением мелодии:

Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 9



**2. Точка покоя**, возникающая в каждом построении. Она обозначается знаком □ (подобие буквы «П», которая в старой русской азбуке читалась как «Покой»). Эта точка возникает в момент начала последней гармонической функции. Ее определение требует от ученика внимательной оценки гармонической основы мелодии, переживания смены движения и покоя внутри нее, создаваемого прежде всего гармонией. Знаком □, заключенным в скобки, отмечается часть фразы, цезура после которой требует преодоления.

Если совпадают оба признака — и *сходство* и *точка покоя*, — цезура получается особенно глубокой. Если присутствует только один из них, цезура все равно проявится. Именно так возникает цезура между разными тематическими элементами в следующем примере — их разделяет точка покоя, возникающая на начале последней гармонической функции:

Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 28

В данном примере ясно обрисована ситуация *диалога* — мелодия содержит два контрастных тематических элемента, образующих *вопросо-ответную* структуру. Преобразование и развитие второго элемента приводит к объединению их признаков в рамках *суммирующей* восьмитактной фразы. Здесь от первого элемента — активное волнообразное движение четвертями, от второго — скрытая гаммообразная линия.

Отрабатывая с учениками синтаксический анализ мелодии, педагогу следует обратить внимание на принятые в разных пособиях способы обозначения цезур. В некоторых из них вместо цезуры указывается момент возможного взятия дыхания, в других вместо фразировочных лиг стоят лиги артикуляционные, обозначающие движение смычка, в третьих галочка ставится всегда над тактовой чертой, хотя цезура чаще возникает в середине такта.

### Еще о точке покоя

Самая главная особенность музыки, отличающая ее от других видов искусства, — способность передавать все оттенки *движения и покоя* как в крупном плане, в масштабах целого произведения, так и в каждой синтаксической единице — фразе, мотиве.

Обычное местоположение *точки покоя* во фразе — начало последней гармонической функции. Если фраза содержит всего одну гармоническую функцию, точка покоя приходится на ее начало.

#### Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 12

Две начальные фразы каждого предложения содержат *по одной гармонической функции*, и точка покоя приходится на их начало. В двух суммирующих фразах начало последней функции приходится на тяжелый третий такт: в первом предложении здесь опора на доминанту (здесь возможен  $K_6$ ), во втором — на тонику.

### Выявление сюжета мелодии

Определение границ построений позволяет выявить количество *тематических элементов* и их границы, отделить в каждой мелодии ее *ядро*, увидеть его *развитие* и преобразование, появление и развитие новых тематических элементов, их взаимодействие с исходным материалом, наконец, *завершение* и, таким образом, через буквенные обозначения элементов выявить тематический *сюжет* мелодии.

Следует специально оговорить способ буквенного обозначения элементов.

- *Одинаковые* элементы, их точный повтор, а также точная секвенция обозначаются *одинаковыми* буквами.
- *Варьированный повтор* обозначается *той же буквой с добавлением цифрового индекса* ( $A_1$ ,  $B_1$ ). Варьирование мелодического рисунка — наиболее богатый вид его преобразования. К нему относятся:
  - обращение мелодии;
  - ритмическое увеличение или уменьшение;
  - вычленение его элементов;
  - варьирование ритмического рисунка;
  - варьирование модальной основы;
  - другие способы преобразования.
- *Контрастные элементы* обозначаются *разными буквами*, теми же буквами отмечается и их точный повтор или точная секвенция.



## Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 23

В данной мелодии сюжет простой: ее ядро — нисходящий трихорд, обозначенный буквой А, вторая фраза содержит вариант ядра — тот же трихорд в обращении (А<sub>1</sub>), суммирующая фраза, построенная на контрастном материале, — элемент В, в котором можно усмотреть использование материала первого элемента (нисходящее и восходящее движение по гамме, а в последнем двутакте — ритм первого элемента). Во втором предложении две первые фразы повторены без изменения, а суммирующий четырехтакт представляет собой результат свободного обращения элемента В (В<sub>1</sub>).

Нередко внутри неделимой фразы находится несколько разных тематических элементов, раздельное существование которых может проявиться лишь в процессе развития мелодии. Такую фразу следует уже вначале обозначить через сложение разных букв, чтобы можно было проследить их последующее разделение. Так, например, построена мелодия в одном из примеров ладухинского «Одноголосного сольфеджио» (приводим первое предложение периода): здесь первая фраза — крупное А — представляет собой сложение двух обозначенных маленькими буквами элементов (а+в). Первоначально цезуры между элементами, составляющими первую фразу, нет. Однако в развитии эти элементы разделяются и начинают самостоятельную жизнь.

## Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 65

## О синтаксической структуре мелодии

Соотношение масштабов построений, на которые делится мелодия, образует ее *синтаксическую* (или *масштабно-тематическую*) *структуру*.

- Структуры, построенные на чередовании *одинаковых* по масштабам построений (*периодичность*), воспринимаются как *открытые, незамкнутые*, ожидающие продолжения.
- Тем более открытый характер имеют структуры, основанные на *дроблении* — уменьшении масштабов к концу формы.
- Напротив, структуры, в основу которых положено *суммирование* или *дробление с замыканием*, создают ощущение завершенности формы.
- Синтаксическое *дробление* — уменьшение масштабов построений — органично возникает в моменты *развития*, и именно здесь ученикам следует искать сходство построений.

Если *сходство* построений *членил* их, то *различие* — *объединяет*: несходные по музыкальному материалу построения, не разделенные точкой покоя, будут стремиться к *объединению* в более крупное построение. Одно из средств, позволяющих *преодолеть цезуры* даже между сходными построениями — *гаммообразное движение мелодии* (это можно видеть в элементе В верхнего примера на с. 22).

Нередко признаки разных тематических элементов могут суммироваться в одном построении, что отражается и в их обозначении. Так, в следующем примере элемент А (первый двутакт) состоит из *восходящей* ямбической секунды и *нисходящего хода по аккорду*, а элемент А<sub>1</sub> (второй двутакт) — из *нисходящей* ямбической секунды и *нисходящего хода по аккорду*. Суммирующая фраза состоит из *восходящей* и *нисходящей* ямбических секунд и последующего *хода по аккорду*, что позволяет обозначить ее как А+А<sub>1</sub>.

#### Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 19

Распевный, более широкий по диапазону материал среднего раздела создает контраст середины с крайними разделами простой формы, что должно быть учтено при построении *тематического сценария* этого примера: логично крайние части поручить *диалогу хоровых партий*, а середину — *солисту*: это выявит и подчеркнет контраст. Средний раздел основан на нисходящем гаммообразном движении и представляет собой неделимый восьмитакт. Его самая характерная интонация — *восходящая ямбическая квинта*, подготовленная во фразе А<sub>2</sub>, — появляется в составе мелодического рисунка заключительной фразы, суммирующей все прозвучавшие до этого тематические элементы.

### О жанровой природе мелодии

Индивидуальность мелодического материала и его выразительный смысл не сводимы только к интонационному материалу и ритму. Немалое значение в понимании музыкального образа имеет точная оценка его *жанровой природы* и *образного строя*.

Все многообразие музыкальных жанров опирается на сравнительно небольшой круг исходных жанровых типов, каждый из которых может обнаруживать себя в неисчислимом количестве конкретных проявлений, определяемых их жизненным предназначением.

Так, *вокальная жанровая природа* отличается *распевностью* мелодики, которая, конечно, характерна не только для многочисленных жанров музыки вокальной — она составляет *универ-*

сальную основу любого жанра в системе музыкального языка. Вокальная природа проявляется в образах мелодики *сольной*, *ансамблевой* и *хоровой*, каждый из которых отличается степенью индивидуализации рисунка. Наиболее сложным рисунком отличается мелодика *сольная*, представляющая высказывание от первого лица, что особенно типично для *лирического* образного строя.

Для мелодики *инструментальной* жанровой природы характерным является, прежде всего, ее расслоение на несколько скрытых голосов, нередко образующих гармонические фигурации, а также сложность ритма и артикуляции. Мелодика инструментального характера также может быть *сольной*, *ансамблевой* и *коллективной* (*tutti*).

*Танцевальная* жанровая природа мелодики связана с характерной метроритмической индивидуальностью, передающей движения тела в танце — *поклоны*, *приседания*, *прыжки*, *вращения*, *жесты*. Как и пение, танец может быть *сольным*, *ансамблевым* и *коллективным*, что в хореографии передается соответствующими терминами.

*Речевая* жанровая природа мелодики проявляется в воспроизведении характерных ритмических и синтаксических особенностей речи — свободной ритмики, неквадратного синтаксиса, индивидуальной интонационной структуры. Как и другие типы жанровой природы, *музыкальная речь* может выражаться и *монологом*, и *диалогом* и носить характер *коллективный*.

Конечно, в чистом виде существует только мелодика *вокальной* природы, в остальных типах вокальное начало присутствует как *неизменная составная часть*. В условиях сложного и многогранного образа разные жанровые типы либо существуют одновременно в разных слоях ткани, либо чередуются.

Рассмотрим в качестве примера жанровую природу мелодики начальной темы *Largo* из сонаты № 4 Л. ван Бетховена:

Л. ван Бетховен. Соната для фортепиано оп. 7, ч. II

*Largo, con gran espressione*

The musical score is presented in three systems. The first system shows the right and left hands with dynamics *p* and *sf*. The second system features the right hand with *ten. ten.* markings and *rinforz.* dynamics, and the left hand with *sf p*. The third system continues with dynamics *f*, *sf*, *p*, and *pp*.

Тема, написанная в трехчастной форме (здесь процитированы первый период, середина и начало репризы), содержит взаимодействие тематических элементов, весьма контрастных по своей жанровой природе:

- начальное предложение первого периода основано на мелодике *речевой* природы — это сдержанный мужественный монолог, в котором чередуются вопрос и ответ;
- и мелодика, и строение ткани второго предложения представляют собой типичный *хорал*;
- тематизм середины имеет ярко выраженную сольную вокальную природу — это *виртуозная женская ария*, с ее близостью к мелодике инструментального склада.

Такая свободная смена жанровой природы происходит на основе использования *общих интонационных структур*.



Общность мелодического рисунка, появляющегося в тяжелых тактах и точках покоя, позволяет воспринимать их в качестве развития *главной интонации* темы. Различие ритмического оформления опорных точек темы не заслоняет сходство их мелодического рисунка (восходящий или нисходящий скачок с заполнением), что можно увидеть в приведенной ниже схеме. Даже в схематическом виде заметно преобразование *главной интонации* темы: утвердительный речевой оборот начальной фразы переходит в более спокойное окончание хоровых каденций и неожиданно разворачивается эмоциональным всплеском сольной арии среднего раздела.



Подобная связь опорных интонаций — одно из наглядных проявлений *интонационной логики*, освоение которой позволяет «оживлять звуки и открывать музыку».

Конечно, овладеть музыкально-теоретическим аппаратом можно только при условии активной работы по воспитанию практических, аналитических и творческих навыков. Упражнения, составляющие данное пособие, предоставляют возможность постепенного погружения в мир музыкального языка, основа которого — разнообразные связи звуков, порождающие *чудо мелодии*. *Интонационный анализ* мелодий — выделение *главных интонаций*, наблюдение над их последующим преобразованием и обновлением — тонкая и ответственная задача, которая должна ставиться перед учениками, начиная с первых шагов и вплоть до заключительных этапов работы с мелодикой. Без такого анализа весьма затруднительно выполнение различного типа *творческих заданий*.

Следует специально оговорить частое обращение в качестве примеров в нашем пособии к «Одноголосному сольфеджио» Н. М. Ладухина — первому в отечественной дидактической литературе опыту систематического построения курса сольфеджио, сохраняющему актуальность вплоть до наших дней.

Некоторая схематичность, присущая ряду примеров из этого пособия, вполне естественна и даже необходима для материалов, созданных с дидактическими целями. Мелодии здесь представляют собой результат работы композитора, хорошо владеющего принципами *музыкальной логики*,

что делает их хорошим материалом для наглядной иллюстрации ее проявлений и способствуют ее практическому освоению, в том числе и в творческих заданиях. В настоящей живой музыке эта логика не всегда столь же ясна, ее проявления часто более сложны и многолики и поэтому не так наглядны.

В то же время ряд примеров из этого пособия — результат достаточно свободной и не всегда точной трактовки норм метроритма. Так, здесь не делается разницы между  $2/2$  и  $4/4$  — везде стоит обозначение  $c$ , хотя далеко не всегда это  $2/2$ . Не всегда ясен критерий определения цены долей: во многих начальных примерах вместо половин и целых нот могли быть употреблены вдвое меньшие длительности — № 24 более точно был бы записан в размере  $6/8$ , мелодию № 61 вместо  $2/4$  лучше записать как  $2/8$ , № 111 более верно записать в размере  $2/4$ , № 125 — в размере  $3/8$ . Есть и другие случаи несоответствия записанного и реально звучащего метра. Это дает педагогу, ведущему курс сольфеджио, возможность в процессе анализа этих и других примеров уточнять представление о метре и выбирать дирижерскую схему, соответствующую реально возникающему в мелодии метру и размеру.

## ЗАДАНИЯ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ

### Уровень 1а

- Определите основную *тональность*, *размер* и правильно запишите каждый пример, используя *ключевые* и *случайные знаки* альтерации и *правила группировки*.
- Там, где возможно, запишите примеры с *применением знаков сокращения*.
- Обозначьте лигами *границы фраз*, в каждой фразе отметьте *точку покоя*.
- Отметьте *тематические элементы* буквами: одинаковые по материалу — одинаковыми, различные — разными.
- Те, кто сумеет, обозначьте *гармонические функции* и неаккордовые звуки.

№ 1



№ 2



№ 3



## № 4



## № 5



## № 6



## № 7



## № 8



## № 9



Nº 10

Exercise Nº 10 consists of two staves of music in treble clef. The first staff contains a sequence of notes: G4, Bb4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, B5, A5, G5, F5, E5, D5, C5, B4, A4, G4. The second staff contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, B5, A5, G5, F5, E5, D5, C5, B4, A4, G4.

Nº 11

Exercise Nº 11 consists of two staves of music in treble clef. The first staff contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, B5, A5, G5, F5, E5, D5, C5, B4, A4, G4. The second staff contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, B5, A5, G5, F5, E5, D5, C5, B4, A4, G4.

Nº 12

Exercise Nº 12 consists of two staves of music in bass clef. The first staff contains a sequence of notes: G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3. The second staff contains a sequence of notes: G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3.

Nº 13

Exercise Nº 13 consists of one staff of music in bass clef. The sequence of notes is: G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3.

Nº 14

Exercise Nº 14 consists of two staves of music in treble clef. The first staff contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, B5, A5, G5, F5, E5, D5, C5, B4, A4, G4. The second staff contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, B5, A5, G5, F5, E5, D5, C5, B4, A4, G4.

Nº 15

Exercise Nº 15 consists of two staves of music in treble clef. The first staff contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, B5, A5, G5, F5, E5, D5, C5, B4, A4, G4. The second staff contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, B5, A5, G5, F5, E5, D5, C5, B4, A4, G4.

## № 16



## № 17



## № 18



## Уровень 16

На основании расшифрованных мелодий попробуйте построить в каждом примере *канон*, определите количество голосов, найдите и обозначьте место их вступления.

## № 19



## № 20



## № 21





## № 22



## № 23



## № 24



## № 25



## № 26



## № 27



## № 28



## № 29



## Уровень 1в

После расшифровки примеров сочините к мелодиям второй голос в качестве гармонической основы (бас). Тем, кто сумеет, предлагается подобрать и записать аккомпанемент на двух строчках.

## № 30

*Fine*

*Da Capo al Fine*

## № 31

## № 32

## № 33

## № 34



## № 35



## № 36



## Уровень 2

Упражнения второго уровня предназначены для использования в качестве проверочных заданий. Все примеры этого уровня имеют ряд особенностей, затрудняющих их расшифровку и анализ: здесь встречаются мелодии в *переменных* и *смешанных* размерах, а также с использованием *ладовой переменности* — смены устоев при неизменном звукоряде и *ладовой вариантности* — изменения позиции ступеней при неизменной тонике. Учащиеся встретятся здесь не только со случаями *параллельно-переменного* лада, но также и с переменностью *квартовой, квинтовой, секундовой*. В процессе расшифровки примеров учащимся необходимо выписать и определить ладовый звукоряд, выявить его особенности, указать в разных фразах главную тонику и местные устои.

Те, кто справится с заданиями этого уровня, могут считать, что они освоили значительную часть практического курса элементарной теории в восьмом классе ДМШ или на первом курсе музыкального училища.

На начальном этапе рекомендуется обозначить *границы фраз* в каждой мелодии, затем определить размер, ориентируясь на смену опорных гармоний. После расшифровки и анализа можно предлагать мелодии в качестве творческих заданий разного типа:

- *гармонизация* на фортепиано (на двух строчках);
- *обработки для голоса* (хора или какого-либо сольного инструмента) с сопровождением фортепиано (на трех строчках);
- *сочинение вариаций*.

Для достижения более полноценного результата творческой работы необходимо определить в расшифрованных мелодиях их *жанровую природу* (вокальную, инструментальную, танцевальную, речевую) и их варианты — *сольный, ансамблевый, хоровой*, а также *образный строй* (*лирический, повествовательный, патетический, эпический, комический, фантастический*).

## № 37



## № 38



## № 39



## № 40



## № 41



## № 42



## № 43



## № 44



## № 45



## № 46



## № 47



№ 48



№ 49



№ 50



№ 51



№ 52



№ 53



## № 54



## № 55



## № 56



## № 57



## № 58









## № 64



## № 65



## № 66



## № 67





№ 68



### Уровень 3

После расшифровки примеров определите жанровую природу мелодий и их образный строй, в соответствии с которыми попытайтесь сделать обработку мелодий:

- выполните гармонизацию на двух строчках для мелодий инструментального или танцевального характера;
- подберите и запишите аккомпанемент на трех строчках для вокального или хорового пения, сольного инструмента или инструментального дуэта.

№ 69



№ 70



№ 71



Nº 72

Musical score for No. 72, consisting of three staves of music in a single system. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and phrasing slurs.

Nº 73

Musical score for No. 73, consisting of three staves of music in a single system. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and phrasing slurs.

Nº 74

Musical score for No. 74, consisting of three staves of music in a single system. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and phrasing slurs, with trills marked 'tr'.

Nº 75

Musical score for No. 75, consisting of two staves of music in a single system. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and phrasing slurs.

No 76

Two staves of musical notation. The first staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, including a trill-like figure. The second staff contains a bass line with chords and single notes.

No 77

A single staff of musical notation featuring a complex melodic line with many accidentals and a trill marked 'tr'.

No 78

Four staves of musical notation. The first staff is a melodic line. The following three staves are bass lines with chords and single notes, providing harmonic support.

No 79

Two staves of musical notation. The first staff is a melodic line. The second staff is a bass line with chords and single notes.

No 80

Two staves of musical notation, both in bass clef. The first staff contains a melodic line with eighth notes and rests. The second staff contains a bass line with chords and single notes.

## № 81



## № 82



## № 83



## № 84



## № 85





No 86



No 87



No 88



No 89



No 90





## № 91



## № 92



## № 93



## № 94



## № 95

Музыкальное упражнение № 95, состоящее из шести нотных систем. Каждая система содержит одну нотную запись в скрипичном ключе. Музыка характеризуется высокой сложностью мелодической линии с частыми диэзахми и бемолами. В последней системе присутствует триола.

## Уровень 4

Расшифрованные мелодии этого уровня могут послужить основой более сложных творческих заданий, среди которых, наряду с названными ранее, сочинение *аккомпанемента и текста* к мелодиям вокальной природы или обработки для инструментальных ансамблей.

## № 96

Музыкальное упражнение № 96, состоящее из четырех нотных систем. Каждая система содержит одну нотную запись в скрипичном ключе. Музыка характеризуется высокой сложностью мелодической линии с частыми диэзахми и бемолами. В последней системе присутствует триола.

## № 97

Музыкальное упражнение № 97, состоящее из одной нотной системы. Система содержит одну нотную запись в скрипичном ключе. Музыка характеризуется высокой сложностью мелодической линии с частыми диэзахми и бемолами. В последней системе присутствует триола.





## № 98



## № 99



## № 100



## № 101



## № 102



## № 103



## № 104



## № 105





## № 106



## № 107



## № 108



## № 109

Musical score for No. 109, consisting of four staves of music in a single system. The music is written in treble clef with a key signature of one flat (B-flat). It features a complex melodic line with many sixteenth and thirty-second notes, and a bass line with chords and moving lines.

## № 110

Musical score for No. 110, consisting of three staves of music in a single system. The music is written in treble clef with a key signature of two sharps (D major). It features a complex melodic line with many sixteenth and thirty-second notes, and a bass line with chords and moving lines.

## № 111

Musical score for No. 111, consisting of three staves of music in a single system. The music is written in treble clef with a key signature of three flats (E-flat major). It features a complex melodic line with many sixteenth and thirty-second notes, and a bass line with chords and moving lines.

## № 112

Musical score for No. 112, consisting of two staves of music in a single system. The music is written in treble clef with a key signature of three flats (E-flat major). It features a complex melodic line with many sixteenth and thirty-second notes, and a bass line with chords and moving lines.



## № 113



## № 114



## № 115



## № 116



## № 117



## № 118



## № 119



## № 120



## № 121

Musical score for No. 121, consisting of four staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature. The melody features a mix of eighth and quarter notes, with some rests. The second staff continues the melody with a repeat sign and a double bar line. The third and fourth staves complete the piece with further melodic development and a final cadence.

## № 122

Musical score for No. 122, consisting of two staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature. The melody is characterized by frequent trills, indicated by the 'tr.' marking above several notes. The second staff continues the piece with more trills and concludes with a double bar line.

## № 123

Musical score for No. 123, consisting of three staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature. The melody is highly rhythmic, featuring many sixteenth and thirty-second notes. The second and third staves continue the piece with similar rhythmic patterns and conclude with a double bar line.

## № 124

Musical score for No. 124, consisting of three staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature. The melody is highly rhythmic, featuring many sixteenth and thirty-second notes. The second and third staves continue the piece with similar rhythmic patterns and conclude with a double bar line.

## Уровень 5

После расшифровки обработайте мелодии для инструментальных дуэтов различного состава. Возможен вариант инструментального дуэта с фортепианным сопровождением.

## № 125

Exercise № 125 consists of three staves of music. The first two staves are in treble clef and contain a melodic line with various rhythmic values and accidentals. The third staff continues the melodic line, ending with a fermata.

## № 126

Exercise № 126 consists of two staves of music. The first staff is in treble clef and contains a melodic line with various rhythmic values and accidentals. The second staff continues the melodic line, ending with a fermata.

## № 127

Exercise № 127 consists of two staves of music. The first staff is in treble clef and contains a melodic line with various rhythmic values and accidentals, including a triplet. The second staff continues the melodic line, ending with a fermata.

## № 128

Exercise № 128 consists of two staves of music. The first staff is in treble clef and contains a melodic line with various rhythmic values and accidentals. The second staff continues the melodic line, ending with a fermata.

## № 129

Exercise № 129 consists of two staves of music. The first staff is in treble clef and contains a melodic line with various rhythmic values and accidentals. The second staff continues the melodic line, ending with a fermata.



## № 130



## № 131



## № 132



## № 133



## № 134



## № 135



## № 136



## № 137



## № 138



## № 139



№ 140

The image shows a musical score for a piece numbered 140. It consists of two staves of music written in a single system. The top staff begins with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, Bb4, and C5, then a quarter rest, and continues with a series of eighth and quarter notes, including a Bb4 dotted quarter note. The bottom staff begins with a bass clef and the same one-flat key signature. It starts with a quarter note G3, followed by quarter notes F3, E3, and D3, then a quarter rest, and continues with a series of eighth and quarter notes, including a Bb2 dotted quarter note. The piece concludes with a final quarter note G3 on the bottom staff.

## Глава II

# ОСНОВЫ ЛАДА

## О ПОНЯТИИ ЛАДА В МУЗЫКЕ

«Лад» — слово русское, означающее *внутреннее устройство* любой системы, *порядок, принцип*, лежащий в основе отношений ее элементов. Говорят о ладе в семье, о ладе в крестьянской общине (см. книгу «Лад» Василия Белова), о ладе в коллективе.

Применительно к музыке это понятие ввел в обиход русский музыковед Модест Дмитриевич Резвий (1806–1853). В отличие от принятых в Европе терминов *модальность* и *тональность*, обозначающих исторически сменяющие друг друга принципы ладовой организации, смысл термина *лад* в современном понимании соединяет в себе и *модальную основу* — звукоряд ладовой структуры, и *тональную систему* — функциональные отношения составляющих ее звуковых элементов.

В музыке различных исторических эпох *лад* выражается во множестве конкретных способов организации — типов *ладовых структур*, которые могут классифицироваться по следующим признакам.

- По типу *носителя функций*:
  - лады *мелодической природы*, в которых функции выражены *звуками*, вступающими в отношения с другими звуками, составляющими мелодическую линию;
  - лады *гармонической природы* (функции выражены *аккордами*, вступающими в отношения с другими аккордами в гармонической последовательности).
- По структуре звукоряда, составляющего ее модальную основу:
  - *диатоника* различных видов: чистая (строгая), полная, неполная, условная (альтерационная), октавная, неоктавная;
  - *хроматика*;
  - *симметричные лады* разного вида.
- По строению системы функций:
  - *простые* (имеющие одну тонику и соответствующий ей звукоряд);
  - *сложные*, также разделяющиеся на разные типы:
    - ✓ *переменные*, основанные на смене устоев при неизменной модальной основе;
    - ✓ *вариантные*, содержащие разные варианты отдельных ступеней при неизменной тонике;
    - ✓ сочетающие *вариантность с переменностью* в одной структуре;
    - ✓ *многоплановые*, опирающиеся на политоникальность мелодических устоев и контраст модальной основы в разных слоях ткани.

Для освоения лада недостаточно ограничиться теоретическими знаниями, какими бы полными и точными они ни были. Желаемый результат достигается здесь сочетанием *практических, аналитических и творческих* навыков, позволяющих слуху учеников воспринимать все *краски* и все оттенки *движения*, порождаемые *сопряжением звуков и созвучий*.

В программах по сольфеджио для ДМШ и музыкальных училищ не может быть отражено все многообразие ладовых структур, однако сведение их только к *простым* ладовым структурам *гармонической природы* слишком упрощает картину лада в сознании учеников. Необходимо, не

перегружая слух и память учеников, дать общее представление о разных типах лада, а изучаемые структуры использовать *в качестве моделей лада* — показать, как и *почему возникает в них функциональная связь* ступеней и аккордов, а также научить *сознательно создавать* нужные соотношения звуковых элементов и *изменять их*.

## ТОНАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ЗВУКОВ И АККОРДОВ

Элементы любой ладовой структуры, сколь бы простой или сложной она ни была, потенциально обладают и *тональными* и *модальными свойствами* — каждый звук (и созвучие) в процессе движения выявляет *тональные функции*, которые обнаруживают себя в его отношениях с другими звуками и созвучиями, при этом все они имеют вполне определенную *позицию* в ладовом звукоряде.

Существующее в теории разделение ладовых структур на лады *гармонической* и *мелодической* природы, проводимое в аналитических целях, носит в значительной мере условный характер: в музыке различных исторических периодов практически не существует отдельно мелодических и гармонических ладовых структур и функций. Любой лад *мелодической природы* даже в условиях монодии непременно включает *гармоническую* координацию опорных звуков, какой бы простой она ни была. Любой лад *гармонической природы* обязательно содержит более или менее развитую систему *мелодических функций*, организующих голоса музыкальной ткани. Однако такое разделение все же оправданно, если говорить о форме тоники: в ладовых структурах гармонической природы тоника выражена *созвучием*, в структурах мелодической природы — *звуком*.

*Функция* есть одно из коренных свойств звуковых элементов в музыке, проявляющееся в их способности вступать в смысловые отношения с остальными элементами лада. Возникающее при этом так называемое ладовое тяготение не следует считать свойством самих ступеней и аккордов, оно вовсе не является некоей «непреодолимой силой, влекущей слух композитора и слушателя к тонике». Сила сопряжения элементов лада и их направленность непостоянны и варьируются в заметных пределах. Они зависят от многих условий, в первую очередь, от положения звука или созвучия в системе *временных отношений*. Для оценки направления и интенсивности тональных связей необходимо хорошо ориентироваться *в организации музыкального времени*.

Структура *музыкального времени* — одна из фундаментальных основ существования и развития музыкального языка. Она не является раз и навсегда данной, ее принципы заметно различаются в разных национальных культурах и на разных этапах исторического развития, как это происходит и со всеми остальными элементами музыкального языка.

Поскольку данный раздел пособия посвящен освоению *логики классической тональной системы*, здесь подчеркнутое внимание уделено средствам и способам организации временных отношений, актуальным *для классической музыки*, — тем, которые прежде всего способствуют проявлению *тональных связей* звуковых элементов лада.

Следует специально оговорить особую роль тоники в тональной системе: здесь она представляется конечной целью движения, его итогом, поэтому особенно важно в анализе обратить внимание на способы ее оттягивания и преодоления. Известны случаи, когда тоническая функция не появляется вплоть до самого конца и лишь подразумевается.

Для освоения *логики тональной системы* необходимо следующее.

1. Научиться оценивать вес долей такта. В школьной теории принято считать, что первая доля такта всегда самая сильная, однако на практике это далеко не всегда так. Иногда в размере  $\frac{3}{4}$  более сильной оказывается вторая (а то и третья) доля — если на ней происходит *смена функции*.

## Р. Шуман. «Взор его при встрече...»

*Larghetto* *p*

Взор е - го при встре - че о - сле - пил ме - ня

The image shows a musical score for a vocal piece by Robert Schumann. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The tempo is marked 'Larghetto' and the dynamics 'p'. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 3/4. The vocal line has lyrics in Russian: 'Взор е - го при встре - че о - сле - пил ме - ня'. The piano accompaniment features a steady eighth-note pattern in the right hand and a more complex rhythmic pattern in the left hand.

Свои коррективы вносит здесь ритмическое и гармоническое содержание долей. Нередко в размере  $\frac{4}{4}$  или  $\frac{6}{8}$  тяжелее вторая половина такта. Даже в размере  $\frac{2}{4}$  может оказаться акцентированной не первая, а вторая четверть. В приведенном ниже примере рядом с авторским обозначением  $\frac{2}{4}$  редакторы в скобках ставят  $\frac{4}{8}$ , справедливо понимая его как размер сложный, имеющий две сильные доли в такте — первую и третью восьмые. «Перевес» второй половины такта в первых двух фразах создает смена гармонии и ритмическая остановка, облегченный вес первой половины тактов — ускорение пульсации.

## Л. ван Бетховен. Соната для фортепиано ор. 2 № 3, ч. II

*Adagio*

The image shows a musical score for the second movement of Ludwig van Beethoven's Sonata for Piano Op. 2 No. 3. The tempo is marked 'Adagio'. The key signature has three sharps (F#, C#, G#), and the time signature is 2/4. The score is for piano and consists of a single melodic line. The music features a mix of eighth and sixteenth notes, with some measures containing triplets. The dynamics are marked 'p'.

2. Отличать *легкие* такты (или полутакты) от *тяжелых*: первые наполнены более активной ритмической и гармонической пульсацией, во вторых это движение приостанавливается или наступает покой. Оценить вес тактов глазами невозможно, его можно почувствовать «на вкус», пережить в реальном движении. Для этого ученикам необходимо точно воспроизвести ритмическую структуру мелодии, при этом даже не обязательно ее петь — достаточно лишь просольмизировать.

3. Определять *синтаксическую структуру мелодии*, ее членение на построения разной протяженности. Более *короткие* фразы или мотивы создают *ожидание продолжения* и тяготеют к более *протяженным*.

- Структуры, построенные на чередовании одинаковых по масштабам построений (*периодичность*), воспринимаются как *открытые, незамкнутые*, ожидающие продолжения.
- Тем более открытый характер имеют структуры, основанные на *дроблении* — уменьшении масштабов к концу формы.
- Напротив, структуры, в основу которых положено *суммирование* (увеличение масштабов построений к концу формы) или *дробление с замыканием*, создают ощущение завершенности формы.

Примером различной роли синтаксиса может служить начало *Andante* из сонаты № 10 Л. ван Бетховена.

## Л. ван Бетховен. Соната для фортепиано оп. 14 № 2, ч. II

*La prima parte senza replica*  
Andante

*p*

*cresc. sf cresc. sf p*

Тема вариаций написана в форме модулирующего периода со структурой 2+2+2+1+1 (дробление). Благодаря такой структурной разомкнутости формы тоника соль мажора, завершающая второе предложение, воспринимается как недостаточно устойчивая, требующая продолжения, несмотря на совершенный вид и предшествующий ей полный оборот. Другое дело, если бы второе предложение периода представляло собой неделимый четырехтакт — в этом случае ощущения незаконченности не возникало бы.

Можно проверить это и, попросив извинения у Бетховена, слегка «подправить» его текст:

*La prima parte senza replica*  
Andante

*p*

*cresc. sf cresc. sf p*

Благодаря гаммообразному движению верхнего голоса и отсутствию повторов все цезуры во втором предложении преодолеваются, образуя теперь цельный четырехтакт. В результате заключительная тоника соль мажора воспринимается теперь как окончательный уход из до мажора, и продолжения темы не ожидается<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ясно, что Бетховен разомкнул структуру первого периода, чтобы стало естественным ожидание развития и завершения темы во второй части формы.

## ВИДЫ ТОНАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ

**Гармония** — наиболее активное средство, позволяющее музыкальному языку передавать градации *движения и покоя*. Если, по словам М. И. Глинки, «мелодия — душа музыки», то гармония — ее *сердце*. Гармония — основной ориентир в музыкальном времени, ее ускоряющаяся и замедляющаяся пульсация, смены гармонических функций, сопровождающие развитие мелодии, наиболее точно указывают слуху местонахождение сильной доли.

Каждый звуковой элемент лада — ступень, аккорд, кластер — в отношениях с другими элементами проявляет свою *тональную функцию*.

Функции **гармонические** возникают из отношений *аккорда* с другими *созвучиями* лада.

Функции **мелодические** возникают в результате взаимоотношений *звука* с другими *звуками* внутри каждой мелодической линии.

Оба названные вида функций находятся в тесном взаимодействии, поскольку любой аккорд, любая вертикальная структура складывается из взаимодействия голосов, его образующих и его *одухотворяющих*.

Термин **тоники** (от греческого корня «тон», «тонос» — *натяжение, напряжение*) можно перевести как *тянущая, притягивающая*. Роль тоники в тональной системе — создавать *состояние покоя*. Для слушателя гармония тоники служит основным ориентиром во временной структуре и одновременно позволяет определить свое положение в пространстве: «тоники — там, где я».

Состояние покоя, передаваемое тонической гармонией, имеет в музыке множество оттенков, включая такие полярные, как *тоники открытая*, создающая ожидание продолжения, и *тоники закрытая* (окончательный покой, не предполагающий дальнейшего движения).

*Степень устойчивости тоники* может быть различной, она зависит в первую очередь от положения *во временной структуре*. Легко понять, что тоники, стоящая на сильной доле такта, перевешивает тонику на слабой доле, тоники в тяжелом такте весомее тоники в легком, тоники, завершающая короткие построения, звучит менее устойчиво, чем та же тоники, завершающая протяженную фразу: ее «дольше ждали».

Понятие **доминанта** (от латинского «доминус» — *Господь, господин*) переводится как *главная, господствующая*. Это название получила группа созвучий, создающих *стремление к тонике*, ожидание устоя. Степень яркости проявления доминантовой функции также варьируется — как в зависимости от структуры вертикали, так и от ее временного положения. Так, консонирующая доминанта, попавшая на сильную долю тяжелого такта (например, в половинной каденции) теряет свое стремление к тонике и легко может превратиться в *местный устой*, нередко подкрепленный разрешением в нее предшествующих гармоний, где тоники становится субдоминантой к этому местному устою. Именно это происходит с гармонией доминанты в следующем примере:

Andantino in modo di canzona  
*semplice ma grazioso*  
Ob.

П. Чайковский. Симфония № 4, ч. II

Понятием **субдоминанта** обозначаются свойства группы созвучий, создающих движение от тоники, уводящих от устоя. Сила этого движения также определяется многочисленными условиями контекста, прежде всего — структурой временных отношений. Ощущение, что гармония



субдоминанты *уводит от тоники*, особенно заметно, когда она появляется в более *тяжелом такте* после тоники. В иных метрических условиях это может проявляться не столь явно.

Разнообразные свойства гармонических функций и роль временных отношений в их реализации легко продемонстрировать в примере из музыки Л. ван Бетховена:

Л. ван Бетховен. Соната для фортепиано оп. 10 № 1, ч. II

Adagio molto

Так, тоническая гармония в первом такте легче, менее устойчива, чем во втором, тяжелом. Доминантовый квинтсекст в третьем (легком) такте более неустойчив, чем трезвучие доминанты в четвертом, тяжелом. Субдоминанта, образующая кульминацию первого предложения, откровенно подчиняет себе предшествующую тонику.

Определяя в анализе гармонического материала соотношение *устойчивости* и *неустойчивости*, выделяя преобладающий тип функциональных связей, оценивая активность гармонических и мелодических связей, мы получаем хорошую основу для характеристики музыкальных образов, их направленности и драматургической роли в произведении.

## ТОНИКА И ЕЕ ВАРИАНТЫ

Тоническая функция во всех ее разновидностях служит основным тональным ориентиром, позволяющим оценивать роль всех элементов ладовой структуры.

**Гармоническая** тоника — *устойчивый аккорд*, завершающий определенный этап гармонического развития.

**Мелодическая** тоника — *устойчивый звук*. В условиях одноголосия или унисонного пения в ладовых структурах мелодической природы («монодических» ладах) он является единственным выражением покоя.

В классической тональной системе *гармонической тоникой* является *консонирующий* интервал или аккорд — мажорное либо минорное трезвучие (секстаккорд), нередко с обогащающими его побочными тонами.

Тонический квартсекстаккорд не может выступать в роли тоники в силу внутреннего конфликта звуков тоники в верхних голосах и баса на доминанте. На сильной доле такта он чаще всего проявляет себя как *кадансовый квартсекстаккорд*, создающий ясную тональную настройку, но передающий не тонику, а ее *ожидание*, не покой, а его *предчувствие*.

Вопрос о взаимодействии гармонической и мелодической тоник имеет свою историю. Подразумевается, что в классической гармонии мелодический устой возникает преимущественно на *основном тоне* гармонической тоники и поглощается ею. Однако уже в произведениях барокко, классицизма или раннего романтизма мелодический устой может опираться и на терцию, и на квинту устойчивого аккорда, делая, таким образом, тонику открытой, ожидающей продолжения.

Такой открытый характер приобретает тоника в Вальсе Э. Грига благодаря мелодическому устою на V ступени:

Э. Григ. Вальс из цикла  
«Лирические пьесы» оп. 12 № 2

Allegro moderato

В результате модальная основа примера — звукоряд мелодического минора — расслаивается на два пентакорда, нижний из которых основан на *темных*, низких ступенях, верхний собирает все *высокие*, светлые. Таким образом, возникает особое богатство красок при экономии средств.

Музыка XIX века дает образцы применения в качестве тоники созвучий более сложной структуры — например, таких мягких *диссонансов*, как малый минорный или большой мажорный септаккорды или увеличенное трезвучие. В произведениях композиторов XX века можно отыскать множество примеров, где тоникой оказываются откровенно диссонансирующие, конфликтные гармонии («условные тоники»). Однако такие диссонансы в качестве тоники всегда возникают как *сумма мелодических устоев* на разных, прежде всего *диссонансирующих тонах*.

Принципиальное отличие консонантной («истинной») тоники от диссонантной («условной») очевидно: консонантная тоника может и не прозвучать, а лишь ожидать, так как на нее будут указывать подчиненные ей гармонии, а для утверждения диссонансирующего созвучия в качестве тоники необходимо активное участие *мелодических функций, нейтрализующих ее диссонантность*.

Нередко в произведениях композиторов XX века именно *мелодическая тоника* становится *основным тональным ориентиром*, а функциональное значение гармонических вертикалей ослаблено, им отводится колористическая и фоническая роль.

## МОДАЛЬНАЯ ОСНОВА ЛАДА

Для характеристики ладовой структуры, наряду с характеристикой ее *функциональной системы* — тоники с подчиненной ей системой функциональных отношений, особую важность имеет определение ее *модальной основы* — звукоряда, в условиях которого разворачивается система мелодических и гармонических функций.

Различия в структуре ладовых звукорядов определяют характер мелодических или гармонических связей, возникающих между звуковыми элементами, их силу и прочность, легкость или затрудненность.

Основным типом ладовых звукорядов является *диатоника* (от греческого «диа» — *сквозь*, «тонос» — *напряжение, натяжение*). Термин этот обозначает звукоряд, отличающийся особой легкостью мелодических связей и возможностью свободной смены устоев благодаря взаимным тяготениям всех ступеней лада. Любой ученик замечает, как легко поются упражнения в натуральных мажорных и минорных гаммах и как подчас усложняется связь ступеней лада при появлении альтераций.

Известны различные виды диатоники.

- *Строгая* (или чистая). К ней относятся все октавные «белоклавишные» гаммы — натуральный мажор и минор, а также их варианты: дорийский, фригийский, лидийский, миксолидийский и локрийский.
- *Условная* (или альтерационная). К ней относятся гармонический, мелодический мажор и минор, а также все другие семиступенные их варианты, содержащие альтерацию отдельных неустоев, в том числе и образующую увеличенные секунды.
- *Неполная* — дихорды, трихорды, тетрахорды, пентахорды, представляющие как будто фрагменты диатонических гамм разного вида.
- *Неоктавная* — звукоряд, образованный сцеплением трихордов, тетрахордов, пентахордов одинаковой или разной структуры. Особенностью неоктавных гамм является несовпадение высоты ступеней в разных октавах.

Очень широко в народной и профессиональной музыке разных стран и регионов мира представлена **пентатоника** — звукоряд, в котором отсутствуют *полутоны* и ступени, образующие *три-тон*. Как и диатоника, пентатоника может быть *неполной* или *неоктавной*.

Пентатоника относится к *ангемитонным* (бесполутоновым) звукорядам, как и целотонная гамма. Однако интонационные связи ступеней на основе пентатоники, благодаря присутствию чистых кварт и квинт, возникают легко и просто, в то время как в целотонной гамме все кварты и квинты увеличенные.

Особый тип ладовых звукорядов образует **хроматика** (от греческого «хроматос» — *расцветенный, разноцветный*). Это звукоряд, в котором в одной октаве присутствуют разные варианты одной и той же ступени, образованные *альтерацией* — повышением или понижением ступеней лада.

Хроматика бывает *внутритональная*, где альтерируются только неустойчивые ступени лада, и *модуляционная*, приводящая к модуляции, т. е. смене тональности. Здесь возможны и альтерации устойчивых ступеней исходной тональности, образующие движение к устоям в новой тональности.

Благодаря утверждению *равномерной темперации* композиторы начиная с XIX века открыли и освоили множество новых типов звукорядов, основанных на делении октавы на равные части, — так называемых *искусственных*, или *симметричных* ладов («ладов ограниченной транспозиции»):

- так, деление октавы на 4 части образует уменьшенный септаккорд, заполнение которого дает гаммы *тон-полутон* или *полутон-тон*;
- деление октавы на три части образует увеличенное трезвучие, заполняемое либо *целотонной* гаммой, либо гаммами *тон-полутон-полутон*, *полутон-тон-полутон*, *полутон-полутон-тон*.

Освоение мелодической и гармонической систем этих звукорядов в музыке XIX–XX веков привело к открытию *модальной техники* — новых приемов организации музыкальной ткани, позволяющих раскрыть красоту и богатство как привычных, старых, так и новых вариантов модальной основы лада<sup>1</sup>.

## МОДАЛЬНЫЕ ПОЗИЦИИ СТУПЕНЕЙ ЛАДА

В традиционных учебниках и пособиях ступени лада, интервалы и аккорды рассматриваются только в качестве носителей «устойчивости» или «неустойчивости» в жесткой «схеме ладовых тяготений» (три устоя — I, III и V — и четыре прилегающих к ним неустоя).

Анализ модальных позиций ступеней помогает понять *истинную природу ладовых тяготений* — связать направление и силу тональных связей не с номером ступени, а с *их позицией в ладовом звукоряде*.

<sup>1</sup> Сведения о свойствах разных типов звукорядов и приемах модальной техники, позволяющих раскрыть их выразительные возможности, содержатся в книге: *Серета В. П. О ладе в музыке и «разладе» в теории музыки*. М., 2010. (См. ч. II. Модальная техника.)

**Модальные позиции** ступеней лада определяются двумя способами:

- высотным соотношением с тоникой — *относительная модальная позиция*;
- положением среди остальных ступеней — *абсолютная модальная позиция*.

### Относительная модальная позиция

- *Высокими* по позиции, *светлыми* по звучанию (и *теплыми* по тону) являются ступени, образующие с тоникой *большие интервалы*.
- *Низкими* по позиции, *темными* по окраске (и *холодными* по тону) являются ступени, образующие с тоникой *малые интервалы*.
- *Нейтральной позицией* обладают ступени, образующие с тоникой *чистые интервалы*.

Учет модальных позиций позволяет определить причину светлой окраски мажора и темной — минора.

- Светлая окраска натурального мажора создается присутствием в его составе *четырёх высоких ступеней* — II, III, VI и VII — и трех нейтральных — I, IV и V. Низких ступеней здесь нет.
- Темная окраска натурального минора создается наличием в его звукоряде *трех низких ступеней* — III, VI и VII, трех *нейтральных* — I, IV и V — и лишь одной *высокой* — II.

### Абсолютная модальная позиция

Определение абсолютных модальных позиций позволяет выстроить *градации света и тени* среди высоких, низких и нейтральных ступеней.

Для любого музыканта очевидна более светлая окраска V ступени и более темная — IV, хотя с тоникой они обе образуют одинаковые чистые интервалы. Причина такого различия — в их различном положении среди остальных ступеней гаммы.

- Более *высокой*, более *светлой* по позиции (и более *теплой* по тону) будет та, на которой образуется *максимальное количество малых и уменьшенных интервалов* — она находится *ближе к вышележащим ступеням*.
- Более *низкой* по позиции, *темной* по окраске (и *холодной* по тону) будет восприниматься та ступень, на которой строится *максимальное количество больших и увеличенных интервалов*, — она отстоит *дальше от вышележащих ступеней* и, соответственно, *звучит ниже*.

Абсолютную модальную позицию ступеней белоклавишного звукоряда продемонстрируем с помощью таблицы:

И Н Т Е Р В А Л Ы	Количество интервалов разного вида на ступенях белоклавишного звукоряда								
	ум.	—	—	—	—	—	—	—	<b>1</b>
	м.	—	2	4	—	1	3	4	
	ч.	3	3	3	2	3	3	2	
	б.	4	2	—	4	3	1	—	
	ув.	—	—	—	<b>1</b>	—	—	—	
Звуки		<b>До</b>	<b>Ре</b>	<b>Ми</b>	<b>Фа</b>	<b>Соль</b>	<b>Ля</b>	<b>Си</b>	

Анализ таблицы показывает, что *среди звуков на белых клавишах*:

- наиболее *высоким* по позиции (самым *светлым* по окраске и самым *теплым* по тону) является звук **си** (на нем строятся 1 уменьшенный, 4 малых, 2 чистых интервала и нет ни больших, ни увеличенных);
- самый *низкий* по позиции (самый *темный* по окраске и *холодный* по тону) — звук **фа** (1 увеличенный интервал, 4 больших, 2 чистых и нет ни малых, ни уменьшенных интервалов);

- осью симметрии на белых клавишах является *ре* — самая «уравновешенная» ступень (3 чистых, 2 больших и 2 малых интервала). Выше нее расположены по квинтам три более светлые ступени (причем каждая следующая является более светлой, чем предыдущая), ниже — три более темные (каждая следующая — темнее предыдущей).

Расположив эти ступени сверху вниз от самой светлой до самой темной, мы получаем хорошо известную всем последовательность звуков:

ля минор		до мажор
II	Си ↑	VII
V	Ми	III
I	Ля	VI
IV	Ре	II
VII	↓ Соль	V
III	До	I
VI	↓ Фа	IV

Полученный ряд звуков объясняет причину распределения *света и тени* среди ступеней белоклавишной диатоники. При прочтении сверху вниз он отражает порядок бемолей, в обратном порядке — порядок диезов. Это выглядит не только весьма знакомо, но и логично: при движении по квинтовому кругу вниз, *в сторону бемолей* приходится «погасить» сначала самый светлый звук — *си*, понизив его, затем последовательно все остальные, вплоть до звука *фа-бемоль*; при движении вверх, в сторону диезов процедура повторяется в обратном порядке: сначала поднимается позиция самого темного — *фа*, затем поочередно позиции всех следующих звуков ряда, вплоть до *си-диез*.

Наибольшим *модальным напряжением* отличаются крайние звуки этого ряда, его два модальных «полюса» — *фа* и *си*, между которыми возникает самый напряженный интервал — *тритон*. Для *до мажора* это тритон *доминантовый* (поскольку входит в состав доминантсептаккорда и вводного септаккорда — самых ярких гармоний доминантовой группы), для *ля минора* — *субдоминантовый* (поскольку входит в состав самой активной субдоминантовой гармонии — трезвучия и септаккорда II ступени минора и гармонического мажора).

Естественно, альтерации ступеней лада могут заметно варьировать его окраску. Так, повышение VII и VI ступеней минора *высветляет* минор, а их понижение в мажоре вносит в лад *темные краски*. Аналогичным образом проявляют себя и в мажоре и в миноре другие альтерации, подчас создавая причудливое *сочетание света и тени* и формируя особый *интонационный профиль лада*.

Среди миноров самым светлым (и самым уравновешенным) является *дорийский* — в нем две низкие, три нейтральные и две высокие ступени, одна из которых дает характерную *дорийскую сексту*. Самый *темный* минор — *фригийский*, в его составе три нейтральные и четыре *низкие* ступени, одна из которых дает *фригийскую секунду*.

Самый *светлый* из белоклавишных мажоров — *лидийский*, в нем только две нейтральные и пять высоких ступеней, среди них максимально высокая, образующая *лидийскую кварту*. *Миксолидийский* мажор темнее натурального, он затемнен присутствием низкой VII ступени, дающей с тоникой *миксолидийскую септиму*.

Еще более разнообразным является красочный состав ладов альтерационной диатоники — таких, как *лидийско-миксолидийский* или *дорийско-фригийский*. Сюда же относятся мажор и минор *с двумя увеличенными секундами* (названные в некоторых учебниках странным термином «дважды гармонический»), а также лидийский мажор с повышенной II ступенью или дорийский с повы-

шенной IV, широко применяющиеся в музыке XIX–XX веков, но не получившие отражения в традиционных учебниках.

Септаккорды доминантовый, вводный и субдоминантовый (как иногда называют II<sub>7</sub>), благодаря присутствию доминантового и субдоминантового тритонов, становятся для слуха основными тональными ориентирами. Свое название *главных септаккордов* они получили не даром: они создают настолько ясную тональную направленность, что тоническая гармония может после них и не появляться, но будет ожидаться.

Роль главных септаккордов и их обращений в тональной системе можно сравнить с ролью глаголов в речи: попробуйте рассказать о каком-либо случае без участия глаголов — и вы сразу почувствуете большие затруднения. В языкознании есть не слишком популярный термин «глагольная температура», которая измеряется процентом глаголов в речи: чем выше такой процент, тем больше информативность сообщения. Присутствие главных септаккордов, благодаря ясной и определенной направленности гармонических связей к тонике, создает активный, целеустремленный характер музыкального образа, а их отсутствие нейтрализует, «размагничивает» тональные связи, способствует созданию атмосферы созерцательности.

Именно положение доминанты и субдоминанты среди остальных ступеней определяет их разную окраску: среди нейтральных ступеней *доминанта* — наиболее *светлая*, *субдоминанта* — наиболее *темная*. Это ясно уже в сопоставлении ступеней, но особенно проявляется в сопоставлении гармоний, принадлежащих этим функциям.

Таким же способом можно выявить распределение модальных позиций ступеней в любой *семиступенной, октавной* гамме — и натуральной, и альтерационной: везде, где *I ступень может служить основным ориентиром* для определения модальных позиций. В других звукорядах — например, в целотонном или гамме «тон-полутон» — такого единственного ориентира, по которому будут выстраиваться модальные позиции, нет.

В гаммах неоктавных контраст позиций одного и того же звука в разных октавах создает яркий конфликт.

Пентатоника может быть представлена как в привычном октавном, так и в неоктавном варианте. В этом случае, благодаря возникновению симметричного строения гаммы, ориентир смещается на разные ступени, и соответственно этому меняется оценка всей системы модальных позиций относительно новой «оси».

Окраска аккордов, взятых вне контекста, зависит только от их интервальной структуры. Но в условиях конкретного звукоряда она становится зависимой *от модальной позиции ступеней, составляющих аккорд*. Это обстоятельство позволяет понять, почему мажорное трезвучие далеко не всегда наполнено светом, а минорное — тенью. Так, *мажорное* трезвучие VI ступени — *наиболее темное* из трезвучий натурального минора, а *минорное* трезвучие III ступени — *самое светлое* трезвучие мажорного лада.

Вообще, все *мажорные трезвучия* в натуральном *миноре* намного *темнее*, чем в натуральном мажоре: они стоят здесь на низких ступенях. А все *минорные трезвучия* в натуральном *мажоре* гораздо *светлее*, чем в натуральном миноре: здесь они образованы высокими, светлыми ступенями.

Понимание этого особенно важно в построении упражнений по слуховому анализу: в условиях связных гармонических последовательностей аккорды начинают звучать иначе, чем они звучали вне контекста.

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ТОНАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ И МОДАЛЬНЫХ ПОЗИЦИЙ

Освоение лада предполагает не только ясное представление структуры мажора и минора разных видов. Натуральный мажор и гармонический минор стали господствующими ладами в эпоху

барокко и классицизма, но уже композиторы-романтики открыли своеобразие и прелесть различных звукорядов чистой диатоники и ее альтерационных форм.

Практика показывает, что выпускники ДМШ плохо представляют реальный состав самых распространенных гамм. В силу сложившейся практики курса сольфеджио они считают достаточным учить только ключевые знаки натуральных мажоров. По мнению достаточного числа педагогов, «миноры, они параллельные», их учить не надо, достаточно освоить пресловутую «схему ладовых тяготений».

Реальный случай из практики — я спрашиваю ученика духовой школы о том, сколько знаков в *до миноре*, и в ответ слышу:

- Три!
- Какие же это знаки?
- Три диеза! *Фа-диез, до-диез, соль-диез!* — радостно рапортует ученик.
- Откуда же в *до миноре* появились диезы?
- Из параллельного ля мажора!

Знание структуры каждой гаммы включает представление о соотношении в гамме ступеней с различной модальной позицией.

Очень важно научить учеников видеть в любой гамме не только ее устои и неустои, но и различать ступени по их позиции — *высокие, низкие, нейтральные*. Ученики, хорошо представляющие строение гаммы, не будут пытаться понижать VI ступень в гармоническом миноре и повышать VII — в гармоническом мажоре.

## О СПЕЦИФИКЕ ПОВЕДЕНИЯ СТУПЕНЕЙ ЛАДА В ТОНАЛЬНОЙ И МОДАЛЬНОЙ СИСТЕМАХ

Поведение ступеней различно в зависимости от преобладающей в музыке направленности ладовых связей в сторону *ценностей тональных или модальных*.

- В тональной системе наиболее тесная связь устоев и неустоев достигается движением ступеней в сторону их модальной позиции: *высокие* (или повышенные) ступени идут *вверх*, *низкие* (или пониженные) — *вниз*. Весьма наглядно это можно продемонстрировать на разрешении характерных интервалов, где движение ступеней соответствует их модальным позициям. Впрочем, высокие ступени могут пойти вниз, а низкие вверх, если вести их через хроматизм — именно так VII ступень в натуральном миноре разрешается в I, а IV ступень в натуральном мажоре — в V. Ощущение связности при разрешении нейтральных ступеней усиливается параллельным движением, что должно учитываться при разрешении интервалов и аккордов.

В школьной практике эти варианты поведения ступеней превратились в незыблемые правила. Так, повышение VI и VII ступеней минора может возникать только в восходящем движении, поскольку «мелодический минор вниз идет по натуральному» — в этом уверены многие выпускники ДМШ.

- В условиях повышенного интереса к модальным свойствам ступеней они ведут себя прямо противоположно: *низкие* идут *вверх*, *высокие* — *вниз*. Таким образом, выявляется их *независимость от тональных связей*. Это хорошо видно в примере из музыки К. Дебюсси. Здесь *низкая* VI в мелодии идет *вверх* (явно против «схемы ладовых тяготений»), а *высокая* II — *вниз*.

## К. Дебюсси. Прелюдия «Шаги на снегу»

Triste et lent

Такой способ разрешения ступеней — характерная черта функциональной системы в так называемых старинных, или народных, ладах, на которых построены многие образцы фольклора. Это происходит даже со ступенями, образующими интервал увеличенной секунды в гармоническом миноре и мажоре, где низкая VI идет вверх, в повышенную VII, или наоборот, как это бывает в «орнаментальных» мелодиях. Способ этот не согласуется с пресловутой «схемой ладовых тяготений», отчего его обходят в школьных программах.

## «ТЯГОТЕНИЕ» И «РАЗРЕШЕНИЕ» СТУПЕНЕЙ ЛАДА

Так называемое тяготение неустойчивых ступеней в устойчивые — один из стойких мифов курса сольфеджио. Принятое в большинстве пособий и учебников объяснение «тяготения» и «разрешения» ступеней с помощью трех белых кружочков (устоев) и четырех черных (неустоев), где кружочки-неустои переводятся в соседние «беленькие» устои согласно «схеме ладовых тяготений», представляет собой еще один способ заменить ученикам практическое освоение лада тупой зубрежкой.

Наиболее полно и точно тяготение ступеней отражает известный афоризм И. В. Способина: «Каждый звук тяготеет туда, куда он пошел». Для того чтобы реально овладеть логикой, которой подчиняются связи ступеней лада, ученики должны усвоить несколько важных тезисов.

1. Устойчивость и неустойчивость не возникает в отдельно взятом звуке или ступени. Эти качества возникают только в музыке, в реальном сопряжении звуков, в условиях конкретной ритмической и метрической организации.

2. «Разрешение» ступени лада, то есть реализация ее функции — один из наиболее эффективных способов «оживить» звуки, наделить их музыкальным смыслом. Для того чтобы определить положение данной ступени в данной гамме, необходимо построить реальный осмысленный мелодический оборот, способный *настроить слух на нужную тональность и привести слух к нужному устою*.

3. Для освоения ладовых функций звуков ученики должны научиться разрешать все ступени лада, *в том числе и устойчивые*. Только в настоящем сопряжении слух может различить, звучит ступень устоем или неустоем.

4. Независимо от формы выполнения задания — устной или письменной — мелодическая фигура разрешения должна быть организована в ритме и размере с таким расчетом, чтобы *главные*



*ступени* — D и T (в миноре возможны S и T) — *занимали сильные доли такта*. Только в таком случае эти ступени смогут проявить свою способность настраивать слух на нужную тональность.

В одном из недавно изданных учебников я прочитал, что I, IV и V ступени считаются *главными* потому, что *на них стоят главные трезвучия*. Через несколько страниц там же сообщалось, что *трезвучия тоники, доминанты и субдоминанты считаются главными, потому что стоят на главных ступенях*. Круг замкнулся.

## О тональной настройке

Одно из распространенных интонационных упражнений — разрешение ступеней лада с *предварительной настройкой на тонику*. Конечно, польза есть и в этой форме работы, особенно на начальном этапе обучения, пока ученики еще нетвердо ориентируются в гамме. Однако усвоенную в результате такой работы «схему ладовых тяготений» нельзя применить на практике, поскольку эта схема работает только в теории.

Не следует сообщать ученикам правила обязательного поведения ступеней — они существуют только в школьных учебниках. Вместо этого необходимо включить детей в самостоятельный поиск условий, в которых возникают наиболее связные интонации. Ученики смогут развивать свою музыкальность, если сумеют *оживить* связи ступеней, *возродить, вызвать к жизни* заложенный в них потенциал.

К сожалению, принятая в наших ДМШ система обучения не формирует звуковое и ритмическое воображение учеников. Приведу пример диалога, неоднократно возникавшего у меня с моими слушателями — учениками ДМШ (а иногда и их педагогами):

- Сколько натуральных мажорных гамм включают в свой состав звук *ре*?
- Много! Это надо посчитать. Это гаммы, где нет *ре-бемоля* и *ре-диеза*.
- А какой ступенью натурального мажора не может быть звук *ре*?
- Как так? Он может быть любой ступенью!
- И сколько же таких ступеней в натуральном мажоре?
- Семь! А значит, и гамм тоже семь.
- Хорошо, давайте теперь назовем эти семь гамм.
- Первая — до мажор.
- Не лучше ли называть гаммы по порядку ступеней. В какой тональности *ре* будет первой ступенью?
- Ре мажор!
- Где *ре* будет второй ступенью?
- Ми мажор! Ой, нет, до мажор.
- Третьей ступенью?
- Си мажор! Ой, нет, си-бемоль мажор...

На заключительном этапе работы ученику предлагается *найти разрешение данного звука во всех тональностях*, в состав которых он входит, *без предварительной настройки на искомую тональность*. Ученики смогут прийти в нужную тонику, если выстроят наиболее прочные, убедительные для слуха связи ступеней, и обязательно во многих вариантах ритма и размера. Можно предложить несколько простых упражнений, активизирующих воображение и фантазию учеников и помогающих им практически освоить разрешение ступеней. Ученикам предлагается:

1. Для начала назвать употребительные гаммы натурального мажора и минора, в состав которых входят звуки *ля-бемоль* (или *соль-диез*). Знание таблицы ключевых знаков здесь вряд ли поможет — придется включить воображение, представить интервал, на который каждая ступень отстоит от тоники, и уточнить название ступени в найденной тональности.

2. Следующее задание — разрешить данный звук в качестве устойчивого звука в мажоре и миноре. Приводим примеры таких разрешений:

1) E-dur                      2) f-moll                      3) gis-moll

4) As-dur                      5) Des-dur                      6) cis-moll

The image shows six musical examples, each consisting of a single melodic line on a treble clef staff. Examples 1 and 2 are in 4/4 time, while examples 3, 4, 5, and 6 are in 3/4 time. Each example shows a melodic phrase that starts on the third degree of a scale and resolves to a stable sound in either a major or minor mode.

Ученики должны понимать, что мажор от минора отличается *не только третьей ступенью* — можно добиться убедительной разницы мажора и минора, не прибегая к этой ступени. Мелодические обороты в примере 1 и 2 ясно указывают на ладовое наклонение, поскольку начинаются с III ступени. В остальных примерах III ступень вообще не задействована, тем не менее ладовое наклонение и здесь звучит ясно: мажорная и минорная краска — результат VI ступени, в мажоре *высокой*, в миноре *низкой*. Конечно, присутствие здесь III ступени лишь уточнит настройку.

Можно также предложить разрешить данный звук в тех тональностях, где он является:

- *неустоем;*
- *высокой ступенью;*
- *низкой ступенью;*
- *нейтральной ступенью;*
- *альтерированной ступенью.*

Польза для ученика увеличится, если предложить ему варьировать в мелодическом обороте, образующем разрешение, *размер, стопу, ритмический рисунок*. Весьма полезно также найти примеры таких разрешений в знакомых мелодиях.

Таким образом, ученики, уточняя для себя строение различных гамм, тренируют свое *воображение и фантазию*, столь необходимые им для восприятия и понимания музыки.

### О пользе секвенций

Движение мелодии по секвенциям с различным шагом приучает ученика преодолевать трудности непривычных интонаций. Если гамма натурального мажора и минора, исполняемая ломаными терциями или квартами, звучит легко и просто, то секвенция, основанная на движении тетрахордами от каждой ступени гармонического или мелодического мажора и минора, позволяет открыть в гаммах условной диатоники немало интересных интонационных связей, незаметных при обычном пении гаммы от тоники до тоники в пределах октавы.

Очень полезно задание петь секвенции из простых мелодических оборотов из двух или трех звеньев с условием импровизации завершающего построения в структуре суммирования. Ученику, заканчивающему последнее звено секвенции на какой-либо ступени, дается задание импровизировать разрешение этой ступени в тонику с условием сохранения размера и с синтаксическим суммированием. Целесообразно сначала просольмизировать задуманный оборот, затем спеть его, проверив на слух убедительность разрешения.

а)

I звено                      II звено                      III звено + завершение

The image shows a musical example labeled 'a)' on a treble clef staff in 3/4 time. The melody is divided into three sections: 'I звено' (first link), 'II звено' (second link), and 'III звено + завершение' (third link and final resolution). Each link consists of a sequence of notes that moves stepwise, and the final link resolves to the tonic.

б)

Более сложный способ формирования заданий для секвенций состоит в выборе размера и ритма в мелодических оборотах, записанных в виде последовательности ступеней. Каждая из таких последовательностей допускает несколько вариантов расшифровки, что позволяет тренировать воображение учеников. Выбор размера зависит от понимания гармонической основы мелодического оборота, распределения аккордовых и неаккордовых звуков.

Расшифрованные обороты могут служить основанием как тональных, так и модулирующих секвенций.

Приводим примеры таких последовательностей.

Мажор:

а) I–V–VI–V–IV–III–I; б) V–III–VI–V–IV–III; в) V–III–I–II–VII–I; г) V–VI–V–VII–V–I–V.

Минор:

а) III–II–III–V–IV–I; б) I–II–I–#VII–V–III; в) V–#VI–I–#VII–II–I; г) V–#IV–II–#IV–V–III.

### Разрешение консонирующих интервалов

Разрешение интервалов и аккордов представляет для ученика новый шаг в освоении лада и гармонии, ставит перед ним множество интересных задач, требующих фантазии и воображения, и способствует освоению нового уровня мышления.

В содержании действующей программы по сольфеджио для ДМШ работа с разрешением сводится к запоминанию правил «ладового тяготения» — переходу «неустойчивых» (обозначенных черными нотами) ступеней в «белые» устои. По отношению к *тритонам* и *характерным интервалам* эти правила совпадают с *логикой* поведения ступеней: высокие (и повышенные) ступени идут вверх, низкие (и пониженные) идут вниз. Однако выключение метра и ритма и сведение мелодических ходов к обязательному стандарту скорее омертвляют, чем оживляют связи интервалов. Не помогают ни лиги, связывающие общие тоны, ни наклонные черточки, обозначающие движение голосов.

Разрешение несовершенных консонансов в школьной практике сольфеджио производится по тому же стандарту — переводом «черных» неустоев в соседние «белые» устои, без учета метрических условий и модальных позиций звуков. В лучшем случае такие «правильные» разрешения позволяют «не промахнуться» мимо тоники, однако не способны создать ясного тонального ориентира для слуха.

Посмотрим, насколько убедительно определяется тональная принадлежность приведенных ниже разрешений:

В примерах 1 и 2 нельзя определить ладовое наклонение, в остальных неясен функциональный смысл интервалов и тональность: в примере 3 это то ли последовательность Т и D в фа мажоре, то ли S–T в до мажоре. Так же неопределенно звучат и остальные обороты.

Прежде чем приступить к разрешению интервалов или аккордов, ученикам следует подробно познакомиться с *гармоническим составом* мажорных и минорных гамм разного вида. Это мож-

но сделать при помощи таблиц, позволяющих уточнить свои знания (помещены в Приложении). В эти таблицы включены все интервалы и аккорды, возможные в трех видах мажора и минора (а не только главные трезвучия и их обращения и  $D^7$  со своими обращениями).

Заполнив такие таблицы, ученик должен ответить на предлагаемые вопросы, что поможет ему связать величину интервалов с модальной позицией ступеней, на которых они строятся. Оказывается, что *чем выше* позиция степени, тем больше на ней *малых и уменьшенных интервалов*, *чем ниже* — тем больше *больших и увеличенных*. Таким же путем выясняется, какие интервалы и аккорды можно отнести к *характерным элементам гармонических ладов*.

В последние годы в продажу поступили нотные тетради, на обложках которых содержатся различные «полезные», с точки зрения издателя, таблицы, в том числе показывающие строение разных аккордов и их ладовое положение. Появилась и пользуется спросом даже «Шпаргалка по сольфеджио», изданная Союзом художников Санкт-Петербурга (вот бы им издать шпаргалку по живописи или рисунку!). Из этих пособий можно узнать, что «секстаккорд — это терция + кварта», «квартсекстаккорд — кварта + терция», «мажорное трезвучие — б. 3 + м. 3», что « $D_5$  — это м. 3 + м. 3 + б. 2», что на I ступени строятся трезвучие и квартсекстаккорд, а на II — только квартсекстаккорд... К сожалению, эти таблицы отражают распространенную практику некоторых педагогов-сольфеджистов, и, конечно, появились они не без их подсказки. Очевидно, что такие педагоги не утруждают ни себя, ни своих учеников размышлением «о природе вещей», заменяя его простейшей зубрежкой.

Каким же образом «оживить» последовательность интервалов, превратить их из мертвой схемы в живую интонационную структуру? Как использовать разрешение интервалов для формирования у учеников *фантазии и изобретательности*?

Итак, излагаем *правила игры*, которые мы считаем обязательными как для письменных разрешений, так и для устных интонационных упражнений.

1. Любой интервал рассматривается как *самостоятельная* гармоническая единица, занимающая *свою метрическую долю*. Необходимо определить *функциональную принадлежность* интервала и включить его в соответствующий *гармонический оборот*:

- *автентический* — (Т)—D—T;
- *плагальный* — (Т)—S—T;
- *полный* — (Т)—S—D—T;
- *прерванный* — (Т)—D—VI (или другая субдоминантовая гармония);
- *фригийский* — (t)—d<sup>n</sup>—S—D<sup>r</sup> (при условии движения одного из голосов по фригийскому тетраходу — VII<sup>n</sup>—VI—V).

Во всех этих оборотах присутствие начальной тоники необязательно.

- Тонические интервалы могут разрешаться *любыми* оборотами.
- Субдоминантовые интервалы VI — *плагальными* или *полными* оборотами.
- Доминантовые интервалы — *автентическими*, как правило, через диссонирующие интервалы доминантовой группы.
- Доминантовые интервалы *натурального минора* могут разрешаться либо *автентическими* — через доминантовые интервалы гармонического минора, либо *фригийскими*, с условием движения одного из голосов по *фригийскому тетраходу* (VII<sup>n</sup>—VI—V).

2. Следует уточнить *позицию ступеней*, входящих в интервал, чтобы выбрать самый связный вариант их движения при разрешении. Наиболее естественное движение *высокой* ступени — *плавно вверх, низкой* — *плавно вниз*.

Впрочем, вполне связно звучит движение *высокой* ступени *вниз*, а *низкой* — *вверх* через *хроматизм*. Движение *нейтральной* ступени связано с тем, как идет сопровождающая ее «пара».

3. Разрешение интервалов выполняется *в условиях двухголосия*, где всегда *неубедительно* звучат *завершения на интервале кварты* (хотя это предписывают «школьные» правила разрешения ув. 2 в гармоническом мажоре или миноре).

4. Любое разрешения интервалов и аккордов должно быть *ритмически и метрически организовано* с расчетом утверждения *тоники на сильной доле*.

В интонационных упражнениях на начальном этапе *предварительная тональная настройка* возможна, а иногда и необходима. Задав заранее тональный ориентир, можно попросить учеников отыскать и разрешить *в данной тональности все интервалы данного вида* — например, большие терции или большие сексты в натуральном или других видах лада, с условием включения их в разные гармонические обороты и с соответствующим метроритмическим оформлением.

Основную роль в слуховой настройке играют *тритоны* — *доминантовый* и *субдоминантовый*. Не обязательно, чтобы оба звука тритона прозвучали одновременно: один звук может появиться в одном интервале, другой — в соседнем. Приводим примеры разрешения больших терций в тональности до мажор (натуральный и гармонический вид):

1) автентический      2) плагальный \*      3) полный      4) плагальный

5) полный      6) автентический \*      7) плагальный      8) полный \*

Конечно, каждый гармонический оборот можно и нужно представлять в нескольких вариантах, различающихся выбором интервалов, мелодическим рисунком, размером, ритмом, стопой и т. д. Однако следует заметить, что наиболее связными звучат разрешения, в которых применяется *параллельное движение несовершенными консонансами* (терциями, секстами, децимами).

Наряду с интервалами самостоятельными в метрическом и гармоническом отношении возможно применение вспомогательных или проходящих звуков, *оживляющих* мелодический рисунок голосов и способствующих созданию разницы веса в тяжелых и легких тактах.

По мере развития слуха и воображения следует переходить к более трудным заданиям — например, предлагать ученикам задания *разрешить данный интервал во всех тональностях*, в состав которых он входит, *без предварительной настройки на тонику*, только по одному из звуков начального интервала. Здесь ученику предстоит определить функцию интервала, позицию составляющих его ступеней в каждой тональности и самостоятельно найти убедительный путь, выбрав самые прочные и действенные гармонические и мелодические связи и ритмическое оформление. Приводим пример выполнения такого задания. Требуется разрешить интервал *ми — до-диез* во всех минорных тональностях натурального, гармонического и мелодического вида.

1) cis-moll \*      2) gis-moll

3) fis-moll      4) d-moll \*      5) e-moll \* \*

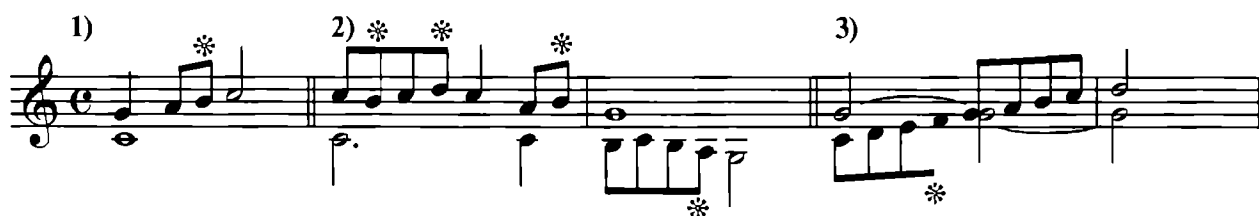
Конечно, каждое разрешение можно выполнить в нескольких вариантах, различных по выбору интервалов, мелодическому рисунку голосов, ритму, размеру, стопе, применению неаккор-

довых звуков, и такие попытки учеников следует всячески поощрять, так как они способствуют формированию самостоятельного мышления.

### Разрешение диссонансов в двухголосии

Как правило, в программах и пособиях по сольфеджио для ДМШ и музыкальных училищ вопрос о разрешении секунд и септим в двухголосии обходят стороной. Подразумевается, что он усваивается при изучении правил разрешения главных септаккордов и их обращений, содержащих эти интервалы своем составе. Однако в этом вопросе имеется несколько неясных мест, поскольку поведение диссонансов в составе аккордов не всегда совпадает с их поведением в чистом двухголосии.

Не лишним будет повторить, что изложенные ниже приемы разрешения диссонансов относятся только к интервалам *самостоятельным в метрическом и функциональном смысле*, а не к *проходящим или вспомогательным*, возникающим на слабых долях тактов в результате мелодического движения *на фоне выдержанной функции*, как это происходит в приведенных примерах:



Содержащиеся здесь «нестандартные» обороты — такие, как движение септимы и ноны в октаву (1, 2), секунды в унисон (3), «брошенная» септима (2), возникают на слабых долях, в интервалах проходящих или вспомогательных — в таких условиях, когда звучность интервалов не фиксируется, учитывается лишь удобство мелодического движения, заполняющего звучание выдержанной гармонии.

### Автентическое и плагальное разрешение диссонансов

В условиях двухголосия к диссонансам относятся секунда, септима, нона и кварта. В опорных диссонансах различается голос *диссонирующий* и голос *свободный*:

- в *секунде* диссонирующим является голос *нижний*, свободным — *верхний*;
- в *септима* диссонирует *верхний* голос, свободен *нижний*;
- в *кварте* и *ноне* диссонирующим и свободным может быть *любой* голос на выбор.

**Автентическое** разрешение (от греческого «автентос» — *истинный, настоящий*) возникает при движении *диссонирующего голоса на секунду вниз*. Важно учесть метрическое положение диссонанса и его разрешения:

- если диссонанс находится на слабой доле, а его разрешение на сильной, возникает ощущение *смены гармонической функции* (варианты 1, 2, 4 в нижеследующем примере);
- если диссонанс попадает на сильную долю, а его разрешение на более слабую, он воспринимается как *задержание* к новой гармонии (варианты 3, 5).

*Диссонирующий* голос может либо сразу перейти в звук разрешения, либо на слабой доле может возникнуть несколько звуков, оттягивающих это разрешение. *Свободный* голос может остаться на месте или уйти плавно или скачком в другой звук, согласующийся с разрешением диссонирующего голоса. Приведем варианты *автентического* разрешения секунд и септим:



**Плагальное** разрешение (от греческого «плагос» — *поддельный, не настоящий*) возникает, если *диссонирующий* голос *остается на месте*, а *свободный* идет *на секунду вверх*. Как и в автентическом разрешении, между диссонансом и его разрешением могут быть введены несколько звуков, не меняющих гармоническую функцию интервалов, а лишь усиливающих их мелодическую связь (варианты 2 и 4). Примеры плагальных разрешений:



Следует уточнить применение понятий *автентическое* и *плагальное*. Нередко ученики путают название гармонического оборота с типом разрешения диссонанса, ошибочно переводя слова «автентическое разрешение» как «разрешение через доминанту», а «плагальное разрешение» — как «разрешение через субдоминанту». Необходимо добиться правильного понимания этих терминов, как и любых других. Следует уточнить, что «автентический» — значит «истинный», создающий для слуха ощущение спада напряжения, а «плагальный» — значит «поддельный», ненастоящий, звучащий недостаточно определенно.

*Автентический оборот* — последовательность аккордов, создающая *ясное ощущение тоники*. Автентическое разрешение секунды или септимы — последовательность интервалов, создающая ясное ощущение смены функции.

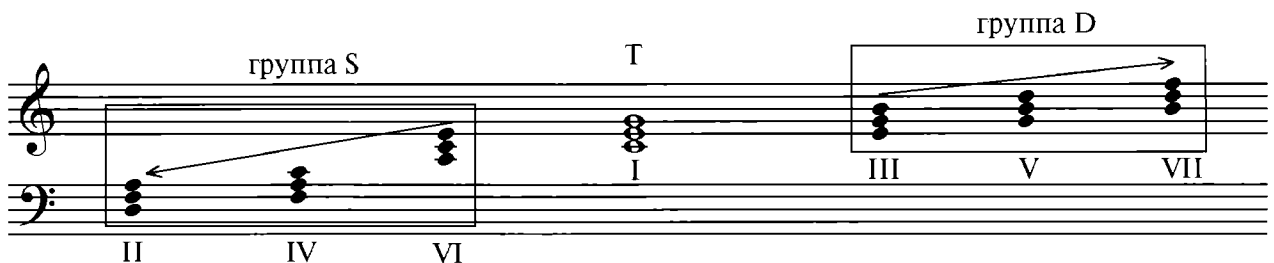
*Плагальный оборот* и *плагальное разрешение* диссонансов оставляют ощущение неопределенности, неполной ясности.

*Плагальное* разрешение могут получать и интервалы и аккорды *доминантовой* группы, а *автентически* можно разрешать и *субдоминантовые* интервалы и гармонии.

### Разрешение консонирующих аккордов

Заполнив приведенную в Приложении схему, ученики узнают, сколько каких трезвучий возможно построить на ступенях мажорных и минорных гамм разного вида.

Распределение трезвучий по функциональным группам демонстрирует приведенная ниже схема:



Трезвучия *доминантовой* группы (III, V и VII) располагаются вверх по терциям от тоники. Трезвучие III ступени (*медианта*) — самая слабая из доминант, трезвучие V — основная гармония D, трезвучие VII ступени — благодаря присутствию тритона самая напряженная гармония этой группы, не имеет ни одного общего звука с тоникой.

Трезвучия *субдоминантовой* группы (VI, IV и II) располагаются симметрично аккордам доминанты, вниз по терциям от тоники. Трезвучие VI (*субмедианта*) — самая слабая из гармоний группы S, трезвучие IV — основная S, трезвучие II ступени — самая активная из субдоминант, как и трезвучие VII, она не имеет ни одного общего звука с тоникой.

В миноре, благодаря присутствию тритона в трезвучии II, наиболее активна функциональная группа аккордов S.

Термин «гармонический» закреплен за вариантами мажора и минора, в которых усилена функциональная связь гармоний с тоникой:

- повышение VII ступени в *миноре* активизирует по образцу мажора функциональную связь с тоникой всех гармоний группы D;
- понижение VI ступени *мажора* активизирует по образцу минора функциональную связь с тоникой всех гармоний группы S.

Работа с разрешением консонирующих аккордов строится аналогично работе с консонирующими интервалами:

- на первом этапе ставится задание найти и разрешить *все аккорды* данной структуры на ступенях данной тональности, с условием предварительной настройки на тонiku. Как и в работе с интервалами, каждый аккорд включается в возможные гармонические обороты, обязательно с условием их метроритмического оформления;
- на следующем этапе ученикам предлагается строить данный аккорд по данному звуку и разрешать во всех тональностях, где он может встретиться, так же с условием включения его в разные гармонические обороты и метроритмического оформления. Тональная настройка здесь не нужна — ученики должны отыскать тонiku самостоятельно.

При разрешении аккордов наиболее ясную тональную настройку дают гармонии, содержащие эти тритоны: это «главные» септаккорды — D<sub>7</sub>, VI<sub>7</sub> и II<sub>7</sub> и их обращения.

Повторим еще раз: *нормы голосоведения* при разрешении интервалов и аккордов тесно связаны с учетом модальных позиций ступеней, входящих в состав созвучий. Наиболее убедительные тональные связи возникают в оборотах, где ступени реализуют свою модальную позицию — *высокие* (и повышенные) ведутся *вверх*, *низкие* (и пониженные) — *вниз*.

В то же время ступени могут идти «против» своей модальной позиции, если образуют *параллельное движение* с одним или двумя голосами. Параллельное движение нескольких голосов позволяет добиться связного звучания даже при отступлении от нормального разрешения *тритонов*. Продемонстрируем это на примере разрешения уменьшенного септаккорда:

1) C-dur                      2) a-moll                      3) c-moll

4) A-dur                      5) d-moll

Здесь во всех разрешениях увеличенная кварта разрешается не «правильным» расходящимся движением голосов, а параллельным вверх либо вниз. Такое движение голосов позволяет преодолеть природное стремление низких ступеней вниз и высоких вверх: в варианте 1 темная, *низкая* IV увлекается *вверх*, в вариантах 2 и 4 — *высокая* II идет *вниз*, в варианте 5 — *низкая* III увлекается параллельным движением *вверх*.

Такой пример мы видим в начальных тактах Музыкального момента си минор С. Рахманинова. Музыка рисует образ восхождения, преодоления сопротивления на пути к вершине. Как это часто бывает в музыке С. Рахманинова, основа образа лежит в использовании выразительности модальных свойств ступеней. Движение, начавшееся от III (низкой) ступени, устремляется вверх по минорной гамме к кульминации на VI ступени — тоже низкой, образующей «порог», преодолеть который мелодия сразу не может (это произойдет в следующих построениях). Образ преодоления поддерживается нетрадиционным поведением диссонирующих тонов аккордов: и септима септаккорда IV ступени, и нона и септима нонаккорда I ступени (такт 1) движутся вверх. В этом им помогает терцовая «втора», неизменно сопровождающая мелодию. В результате в музыкаль-



ной ткани возникает обособленный слой, обладающий собственной энергией, позволяющей преодолевать конфликт мелодии с другими тонами гармонии.

### С. Рахманинов. Музыкальный момент op. 16 № 3

*Andante cantabile*

### Еще о понятии «разрешение»

Как известно, разрешением считается не только «переход неустойчивых звуков в устойчивые» по пресловутой «схеме ладовых тяготений». В отношении элементов гармонии понятие разрешения относится к достаточно широкому кругу гармонических оборотов, в которых происходит снятие конфликта между голосами. Это прежде всего переход *диссонирующих* гармоний в *консонирующие* (или в менее диссонирующие). Такие разрешения могут быть:

- *полными*, если все диссонансы перешли в консонансы. Возникший при этом консонанс не обязательно оказывается аккордом тоники — он может создать ощущение устоя на одной из побочных ступеней лада;
- *частичными*, если одни из диссонансов разрешились, а другие при этом образовались.

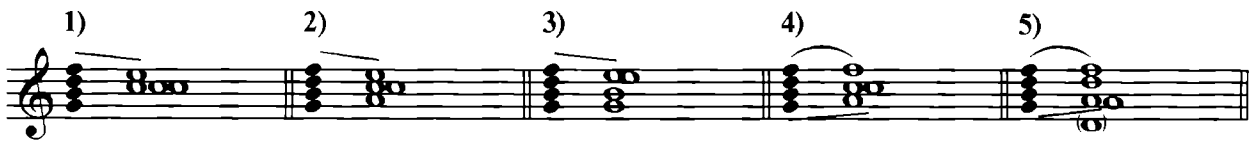
### О разрешении септаккордов и их обращений

В *тональной системе* особенно актуальны способы разрешения диссонирующих аккордов, содержащие убедительное разрешение входящих в их состав диссонирующих интервалов. На первом месте по применению здесь стоят гармонические обороты, содержащие *автентическое* разрешение диссонирующих интервалов. Обороты с *плагальным* разрешением диссонансов более редки, поскольку не образуют столь же определенной функциональной связи.

Универсальный способ, позволяющий определить тип разрешения септаккордов, состоит в определении *ближайшего интервала их основных тонов*<sup>1</sup>.

В диатонике теоретически возможны пять способов разрешения — во все трезвучия или их обращения, кроме тех двух, из которых состоит сам септаккорд. Из них три разрешения *автентические*, два — *плагальные*. Продемонстрируем их на разрешениях D7:

<sup>1</sup> Этот способ классификации разрешений предложил в свое время С. С. Скребков.



Примеры 1, 2 и 3 содержат *автентическое* разрешение, позволяющее диссонирующему голосу идти *на секунду вниз*, примеры 4 и 5 представляют *плагальное* разрешение — здесь диссонирующий голос *остается на месте*, а свободный идет на секунду вверх (или на кварту вниз).

Пример 1 представляет *верхнее-квартовое* соотношение аккордов.

Пример 2 — *верхнее-секундовое* соотношение.

Пример 3 — *нижнее-терцовое* соотношение.

Пример 4 — *нижнее-секундовое* соотношение.

Пример 5 — *нижнее-квартовое* соотношение.

Для тональной системы наиболее актуально соотношение в примере 1 — по этому типу могут строиться разрешения септаккордов всех ступеней, образуя хорошо известную тональную секвенцию. Также часто встречаются обороты, представленные в примере 2 (образец — прерванный оборот или переход VII<sup>7</sup> в тонику), в примере 4 (образец — разрешение II<sup>7</sup> в тонический сектаккорд). Остальные соотношения имеют широкое применение в системе модальной, где они способствуют выявлению связей аккордов с местными гармоническими устоями.

### Некоторые практические соображения

Очень важно спланировать работу по освоению лада, привлекая с самого начала *творческую фантазию учеников*. Вряд ли многие педагоги усвоят предлагаемые здесь приемы как инструкцию к действию, но хотелось бы, чтобы они воспринимались в качестве «информации к размышлению», стимулирующей поиск собственного пути. Некоторые практические советы будут полезны не только начинающим педагогам. Предлагаю их вниманию коллег.

1. Необходимо согласовать уровень интонационных упражнений и письменных заданий с содержанием упражнений по слуховому анализу. Так, очень помогают слуховому развитию упражнения по определению тональной функции и модальной позиции данного звука, интервала или аккорда по его сопровождению.

Приведем примеры такого упражнения. Ученику предлагается звук *ля-бемоль* или *соль-диез* (или интервал, в котором есть данный звук) каждый раз в сопровождении гармоний, настраивающих его слух на разные тональности. Ученик должен отыскать слухом возможную тонику, уточнить название звука или интервала в этой тональности, определить вид лада и ступень, на которой этот звук стоит.

The image shows three musical exercises, labeled 6), 7), and 8), arranged horizontally. Each exercise is written on a grand staff with a treble clef on top and a bass clef on the bottom. The time signature for all is 3/4. Exercise 6) is in A major (three sharps). Exercise 7) is in B-flat major (two flats). Exercise 8) is in D major (two sharps). Each exercise consists of a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef.

2. Целесообразно, освоив начальный уровень разрешения *ступеней*, перейти в первую очередь к упражнениям по построению и разрешению *аккордов*, поскольку их функции воспринимаются определеннее, а затем уже строить более сложные и многовариантные упражнения с консонирующими и диссонирующими *интервалами*.

3. Конечно, параллельно с теоретическим и практическим освоением материала его нужно проверять в *аналитических упражнениях*, на материале образцов классической музыки, в которой далеко не все соответствует школьной теории, и в разнообразных *творческих заданиях*, чему посвящена еще одна глава нашего пособия.

4. Весьма полезной формой заданий может стать игра и пение секвенций различного вида — тональных и модулирующих, из разрешений интервалов и аккордов, с импровизацией продолжения и завершения в последнем звене, по образцу приведенных в примерах а) и б) на с. 73—74.

При такой постановке работа с разрешениями ступеней, интервалов и аккордов превращается для учеников из соревнования на знание «правил разрешения» в повод «*помериться силами*» своего воображения и творческой фантазии — основы овладения музыкальным языком.

### Глава III

# ГАРМОНИЯ И ГОЛОСОВЕДЕНИЕ

## О ПОНЯТИИ ГАРМОНИИ

Различные определения этого понятия, в большинстве повторяющие друг друга, можно найти в разных словарях, учебниках и научных трудах, посвященных проблемам гармонии. Одно из них встречаем в «Музыкальном словаре Гроува»:

«Гармония (греч. *ἀρμονία* — *созвучие, соразмерность*). (1) В широком философском смысле — один из атрибутов прекрасного. В применении к музыке термин «Г.» обозначает упорядоченную систему сочетаний звуков (различаются Г. барокко, классицизма и т. п., гармонические системы отдельных композиторов, школ или направлений). Г. в более узком смысле — объединение музыкальных звуков в вертикальные конгломераты (созвучия, аккорды) и объединение этих конгломератов в *последования*. Г. в этом понимании иногда противопоставляется контрапункту (*полифонии*) — объединению мелодий или мотивов в совместном горизонтальном движении голосов. Однако Г. и контрапункт не исключают друг друга. Полифоническое письмо, особенно в XVII—XIX вв. регулируется правилами Г.; с другой стороны, последования созвучий в неполифонической музыке того же времени организуются с учетом основополагающих правил полифонического голосоведения»<sup>1</sup>. Далее излагаются сведения об исторических аспектах существования гармонии в европейской музыке.

Данное определение, сочетающее в себе полноту и лаконичность, хорошо показывает область проявления гармонии в музыке. Однако оно оставляет открытым вопрос о *критериях* этой «созвучности», «соразмерности» (в некоторых определениях гармонии добавляют еще и «стройность»). Всякая гармоническая ткань обязательно содержит в себе и «вертикальные конгломераты», и их «объединение в последования». Значит ли это, что она всегда «стройна», «соразмерна» и «созвучна»?

В реальной практике преподавания гармонии постоянно возникает вопрос о критериях, позволяющих отличать стройность от «нестройности», соразмерность от «несоразмерности». Все ли в гармонической ткани регулируется «*правилами Г.*» или «*основополагающими правилами полифонического голосоведения*»? Да и вообще, возможно ли научить гармонии с помощью любых «правил», оставляя в стороне живое ощущение гармонии? Ведь на любую кляксу или нелепость обязательно найдется какое-нибудь правило или ссылка на ту или иную историческую традицию или норму. С другой стороны, на любое открытие, раскрывающее новые свойства гармонии, отыщется школьное правило, его запрещающее. В чем же суть явления гармонии, в чем *логика гармонической ткани*, в чем ее отличие от ткани, скажем так, «дисгармонической»?

На наш взгляд, *гармония* — не отдельно существующий элемент, а *свойство*, возникающее (или не возникающее) *в любой системе связи элементов*. «Гармоничным» в широком смысле можно назвать такое соотношение элементов, в результате которого *ценность* каждого элемента *возрастает* благодаря тому, что он приобретает новые, дополнительные свойства. В этом гармонические соотношения в корне отличаются от случайного соседства элементов музыкальной ткани.

<sup>1</sup> Музыкальный словарь Гроува. М., 2001. С. 223.

Хорошо известно, как изменяется смысловое наполнение звуковых элементов в условиях гармонической ткани:

- *возрастает ценность звука*, когда он становится *аккордовым* (или *неаккордовым*) *тоном*;
- *возрастает ценность звука*, когда он становится *ступенью лада*;
- *возрастает ценность отдельного созвучия* в последовании, когда оно проявляет не только свои фонические свойства, но *приобретает ладовую функцию*;
- *возрастает ценность голоса*, когда в ансамбле с другими голосами он *приобретает свою гармоническую или тематическую функцию*.

Конечно, все эти волшебные превращения не происходят автоматически. Объясняя смысл понятия гармонии, невозможно обойти вопрос о единстве гармонической *вертикали* и *горизонтали*. Любое *изолированное* созвучие, каким бы прекрасным или ужасным оно ни казалось вне контекста, получает смысл, только когда оно *одухотворено* мелодическими интонациями голосов. В то же время любая *мелодическая интонация* получает смысл, когда имеет *поддержку в других голосах*, способствуя выявлению выразительности *вертикали*.

Единство вертикали и горизонтали в гармонии скрепляется на базе третьей составляющей гармонической ткани — ее *модальной основы*, определяющей и контуры мелодических линий, и принципы построения вертикальных структур.

Принципы преподавания гармонии, заложенные в ряде действующих учебников и программ (не говорим о научных трудах), искусственно разрывают, обособляют две стороны гармонии — *вертикаль* и *горизонталь*. В результате представление о гармонической ткани сводится к *последовательности аккордов*, соединяемых по *правилам голосоведения*. *Аккорд* становится основным элементом гармонии, искусственно отрываясь от сущности гармонической ткани, которую составляет *ансамбль мелодий*.

В действующих школьных правилах, регулирующих строение гармонической ткани, наиболее подробно расписаны правила расположения аккордов, удвоения их тонов, возможных и запрещенных задержаний, при этом, согласно существующей традиции, все эти правила должны одинаково строго соблюдаться как в созвучиях *опорных*, имеющих самостоятельное функциональное значение и занимающих собственную метрическую долю, так и в созвучиях *проходящих*, *вспомогательных*, имеющих лишь *мелодическую функцию*.

Впрочем, известны случаи, когда педагог, в дополнение к изложенным в учебниках ограничениям, вводит и собственные запреты на некоторые расположения аккордов, какими бы логичными ни были образующие их линии.

Совсем по-другому, гораздо беднее выглядят «инструкции» к построению линий, образующих ткань. Каждый голос гармонической задачи складывается лишь из мелодических ходов, обеспечивающих «правильное» соединение двух соседних аккордов, исключая «запрещенные» последовательности — перекрещивания, переченья, параллелизмы совершенных консонансов (про параллельное движение диссонансами «в законе не сказано», но *ученики и сами догадаются*). Принципы, регулирующие общее строение линии голоса (или голосов), в правилах не зафиксированы — есть лишь общее указание на хоровой склад как ориентир для построения фактуры.

Необходимо заметить, что с годами, десятилетиями и столетиями жесткость школьных правил возрастает. Достаточно сравнить учебники гармонии Н. А. Римского-Корсакова и П. И. Чайковского, популярный «бригадный» учебник и учебники 1970–1980 годов, опирающиеся на определенную творческую практику, с учебниками и пособиями последнего десятилетия (как пример возьмем «Учебник гармонии» Е. Н. Абызовой<sup>1</sup>), чтобы увидеть возросшую роль жесткости в изложении «правил», приобретающих характер юридических законов, и одновременно резко сни-

<sup>1</sup> Абызова Е. Н. Учебник гармонии. М., 2001.

женный уровень музыкальности в упражнениях. Многие из предлагаемых здесь условий гармонических задач весьма трудно воспринимать как мелодии — настолько они лишены интонационной логики.

Упрощенная теоретическая схема на практике приводит к неполному, искаженному восприятию гармонической ткани, создает неодолимое препятствие для усвоения принципов, формирующих нормы голосоведения (не путать с «правилами голосоведения», регулируемыми только связью соседних гармоний).

## О НОРМАХ ГОЛОСОВЕДЕНИЯ. ТЕМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ГОЛОСОВ

Конечно, все названные и неназванные запреты, существующие в учебной практике, имеют под собой реальную почву — творческую практику, сложившуюся в классической тональной системе.

Ученики с удивлением узнают, что, оказывается, великий Бетховен, гармоническая техника которого воспринимается как бесспорный образец, гармонию не изучал. Он изучал *контрапункт* (дисциплину, в рамках которой ученик строил гармоническую ткань как *ансамбль самостоятельных мелодий*) и *генерал-бас* — способ цифровой фиксации гармонических вертикалей и их последующей расшифровки для получения полноценной гармонической ткани.

Произведения композиторов классической эпохи писались «не по правилам», а *по логике*, диктуемой художественными задачами. В результате и отбор вертикальных структур, и способы их соединения обеспечивали тот удивительный *ансамбль мелодий*, который наделял каждое созвучие необыкновенной выразительной силой и энергией.

Та же логика служит основой гармонии и в музыкальной ткани мастеров джаза, хотя на практике противоречие вертикали и горизонтали, казалось бы, доведено здесь до абсурда: джазовая цифровка жестко фиксирует гармоническую вертикаль, сводя ее к нескольким стандартизованным типам созвучий, а горизонтальный аспект вообще не фиксируется, оставаясь в устной традиции. Тем не менее музыкальная ткань больших мастеров джаза (каким был, например, Оскар Питерсон) построена на интонационном единстве вертикали и горизонтали, и логика голосоведения имеет здесь во всяком случае не меньшее значение, чем в классике.

В сущности, формальные правила, на которых базируется курс «школьной» гармонии в наших учебных заведениях, имеет очень простую основу: наиболее частые варианты гармонических последовательностей и способов их соединения, типичные для классической музыки, закреплены в качестве *обязательных* правил, а более редкие случаи, требующие дополнительных объяснений, исключены из обращения и попросту *запрещены*.

Необходима система теоретических понятий и практических упражнений, позволяющих восстановить в правах *равновесие аккорда и линии*, утвердить их взаимосвязь, осознать *логику взаимоотношения голосов в гармонической ткани*.

В свое время эта задача была в значительной мере достигнута в неопубликованной диссертации А. Ф. Мутли «О мелодических функциях голосов музыкальной ткани». Согласно его концепции, в музыкальной ткани можно выделить две группы:

- голоса *гармонические* — их мы оцениваем по местоположению в фактуре и аккорде: это *мелодия, бас и средние голоса*;
- голоса *тематические* (в исследовании А. Ф. Мутли они называются *мелодическими*) — их мы оцениваем по их роли в тематическом процессе, по степени участия в изложении и развитии тематического материала.

Нормы голосоведения, установившиеся в классической музыке, возникли из стремления композиторов добиться рельефности функций всех голосов ткани — и *гармонических*, и *тематических*, что помогает слушателю ясно *воспринять содержание* музыкального текста.

Среди голосов, имеющих важную роль в тематическом процессе, следует выделить:

- ведущий голос;
- имитирующий голос;
- контрапункт;
- удвоение;
- противодвижение;
- педаль.

*Ведущий голос* — носитель основного образного смысла произведения или его части.

Кажется, вопрос о том, какой голос музыкальной ткани является ведущим, настолько ясен, что его можно и не обсуждать. Однако для ответа на него явно недостаточно аргументов вроде «Это же и так слышно!» или «Я так слышу». А именно такие аргументы приходилось неоднократно слышать мне в ходе занятий на различных курсах повышения квалификации по поводу функции нижнего голоса в начале *Largo appassionato* из сонаты № 2 Бетховена.

**Л. ван Бетховен. Соната для фортепиано оп. 2 № 2, ч. II**

**Largo appassionato**

*tenuto sempre*

*p*

*staccato sempre*

*sf*

Некоторые из коллег отдавали бесспорное предпочтение нижнему голосу, связывая функцию ведущего с развитостью его мелодического рисунка и ритмической активностью, другие — верхнему. Правда, и те и другие не приводили убедительных доводов в пользу своей точки зрения. Каким же может быть довод?

В данном случае *логически организованной интонационной структурой* обладает именно верхний голос — в нем находится и *ядро* темы, и его *развитие*, и *завершение*, построенное на преобразованных интонациях начальной фразы. Именно плавное, сдержанное мелодическое движение темы способствует созданию хорального облика фактуры.

Бас в приведенном примере — *контрапункт* к мелодии. Его стаккатная артикуляция, создающая образ шестивия, противостоит хоральной природе верхних голосов. Однако логический интонационный ряд в нем не замкнут — присутствуют и ядро и развитие, но завершение построено на стандартных каденционных фигурах, не связанных с ядром.

Интонационный, жанровый, ритмический и артикуляционный контраст мелодии и контрапункта лежит в основе образного богатства темы.

Наряду с функциями *ведущего голоса* и *контрапункта* мы видим здесь еще две тематические функции — *удвоение мелодии* (отдано тенору) и *педадь* (поручена альту).

Тенор в данном примере удваивает мелодию децимами, но известно множество случаев удвоения мелодии, контрапункта или любого другого тематического голоса и совершенными консонансами, и диссонансами (например, тритонами или большими септимами), и достаточно сложными созвучиями. В результате в фактуре возникает обособленный слой — дублировка, усиливающая роль удвоенного голоса.

Роль педали (выдержанного голоса) — служить *звуковым ориентиром* для восприятия рисунка остальных голосов (что-то вроде «авиагоризонта» — прибора, позволяющего пилоту постоянно определять свое положение относительно земли). Такую же роль для оценки особенностей временной структуры играет остинато — неизменный ритмический рисунок одного из голосов.

В приведенном фрагменте нам не встретились еще две тематические функции:

- *имитирующий* голос, излагающий точно или свободно материал ведущего голоса (присутствует во множестве предыдущих примеров);
- *противодвижение* — голос, рисунок которого построен на точном или свободном обращении *ведущего* голоса или *контрапункта* (также не редкость в многоголосной фактуре).

## С ЧЕГО НАЧИНАЕТСЯ ГАРМОНИЯ

Принято считать, что отдельный звук не порождает гармонии и что гармония начинается с интервала, конечно — с консонанса. Именно в интервале благодаря разнице тонов возникает объем, появляются такие качества, как *фонизм* и *функция*.

Иная точка зрения высказана в замечательном исследовании С. С. Скребкова «Художественные принципы музыкальных стилей» — здесь сформулирована мысль о «коллективном характере унисона»:

«...теорию лада в музыке можно строить, исходя из мысли, что в самой основе лада, в его *устое* скрывается *гармонический* момент, художественное *согласование* разных по высоте голосов — это не единичный звук, а в принципе *унисон*, способный расщепляться и образовывать *созвучие*»<sup>1</sup>.  
(Курсив С. С. Скребкова. — В. С.)

Именно *унисон* — начальная форма гармонии, выраженная в слиянии голосов. Исключить унисон из ощущения гармонии — все равно что исключить ноль из цифрового ряда. Эта идея особенно важна для системы упражнений, предложенной в данном пособии: здесь фактура строится на чередовании созвучий с разным числом голосов, где унисон может расслаиваться на несколько голосов или становиться результатом их слияния. Задача ученика — *проследить эти расщепления и слияния и правильно выразить их в записи*.

## ЗАДАНИЯ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ

### Требования к записи и проработке упражнений

Для того чтобы сформировать навыки голосоведения (а не только правила построения интервалов и аккордов), при расшифровке интервальных цепочек ученикам следует выполнять простые правила.

- Писать *штили* верхнего голоса *вверх*, нижнего — *вниз*. Это позволит получить различный ритмический рисунок у разных голосов, проследить их линии, увидеть случаи слияния или расщепления унисонов. То же правило действует и при расшифровке аккордовых

<sup>1</sup> Скребков С. С. Художественные принципы музыкальных стилей. М., 1973. С. 26.



цепочек. Средние голоса необходимо соединять в пары с тем из голосов, с которым они логически связаны.

- Анализировать *синтаксическое строение* полученного результата, отмечать лигами границы фраз и точки покоя.
- Определять *гармонические функции* интервалов и отмечать *неаккордовые звуки*.

Для примера рассмотрим случаи возможной ученической расшифровки одной из интервальных цепочек, построенных по типу предлагаемых в пособии.

### C-dur

3 2 3 7 3 2 3    3 4 3 ум5 3 62 3 8 7 3 2 3 6 6 5 3 2 1

IV = = II   V = =   IV = = II   III = = VI =   II = = I   VII =   I = =

Вариант а) — пример того, как большинство хороших учеников ДМШ или первокурсники училища справились бы с таким заданием: здесь правильно построены все интервалы и длительности. Но при этом благодаря синхронному ритму линии голосов скрыты, их трудно проследить слухом, слышен лишь «стук» интервалов:

а)

На первых порах работы с такой расшифровкой ученики могут не сразу понять смысл задания и писать интервалы не там, где они возникают в результате движения голосов, а там, где их удобно писать, стараясь лишь избегать добавочных линеек. В результате линии голосов рвутся, приобретают «неудобоваримый» вид. Для проверки таких расшифровок следует предложить ученикам спеть голоса, чтобы прояснить смысл ошибок.

Более музыкально выглядит вариант б):

б)

Здесь уже звучит осмысленное двухголосие, где все звуки оживлены, где одинаково хорошо слышны и линии голосов, и интервалы, образованные их движением. Однако остается непонятным принцип построения ритма в нижнем голосе. Для этого необходимо произвести синтаксический анализ и определить вес тактов — в легких тактах ритм должен быть более активным, в тяжелых более спокойным:

в)

В данном примере нечетные такты легкие, четные — тяжелые, поэтому нижний голос в легких тактах дробится, в тяжелых — суммируется.

Способ расшифровки «интервал за интервалом» не приносит пользы, на которую рассчитаны данные упражнения. Раньше чем начинается нотная запись, следует определить синтаксическое строение примера. В этом может помочь анализ ритма, который желательно предварительно озвучить, то есть произнести вслух или простучать.

Для активизации воображения учеников очень полезно попросить их представить «про себя» и спеть (или хотя бы просольмизировать) верхний голос цепочки в заданной тональности. Практика показывает, что с таким заданием легко справится не всякий ученик. Нижний голос, конечно, читается легче.

Заключительный этап проработки состоит в определении и обозначении гармонических функций и неаккордовых звуков (как и проходящие и вспомогательные созвучия, они обозначаются звездочками). Вот как выглядит гармоническая схема примера:

г)

S \* S II D \* D S \* S II T \* T D → II \* II \* D T \* T

Ясное осознание функциональной принадлежности звуков и интервалов позволит ученикам дополнительно наделять все звуковые элементы живым смыслом и может служить основанием для творческих заданий разного уровня сложности.

**NB.** В каждой из предлагаемых здесь интервальных последовательностей заложена музыка, которую ученикам предстоит раскрыть сначала в записи, затем — в звучании. Поэтому необходимым условием расшифровки является *анализ синтаксиса*, обозначение *фраз*, *точек покоя*, *тематических элементов*, а также *гармонических функций* и *неаккордовых звуков*.

Следует обращать внимание учеников на взаимодействие интонационного материала разных голосов, отмечать *имитации* одного голоса другим, а также случаи *перестановки голосов*. Все это позволяет добиться осмысленного воспроизведения материала цепочек.

### Приемы проработки материала

- Пение *по голосам* — один голос поется, другой играет на фортепиано, обязательно *legato* и с условием соблюдения цезур.
- Пение *по вертикали* — каждый интервал снизу вверх, желательно несколько интервалов, составляющих фразу или гармонический оборот, *на одном дыхании*.
- *Транспозиция* — обязательно *наизусть*, с соответствующим требованием к качеству исполнения.

## ИНТЕРВАЛЬНЫЕ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ

### Система обозначений

Из предыдущих примеров читатель легко сможет уяснить принципы системы обозначений, принятой в данной работе.

- *Римскими цифрами* обозначается нижний голос интервальной цепочки.
- *Арабскими цифрами* над римскими обозначаются интервалы, стоящие на указанной ступени.
- *Буквы ч, б, м, ув, ум* перед арабскими цифрами обозначают, соответственно, чистый, большой, малый, увеличенный, уменьшенный интервалы. Их отсутствие означает, что интервалы построены на ступенях натурального вида лада.

- *Знак равенства* после римской цифры — повторение той же ступени. Ее можно повторять в соответствии с заданным ритмом или объединять одной длительностью, в зависимости от понимания веса такта и синтаксической структуры.
- *Бемоль, диез* или *бепар* перед римскими цифрами обозначают не реальный знак, а, соответственно, понижение, повышение или отмену альтерации ступени.
- *Буквы н, г, м* над цифровкой обозначают, соответственно, натуральный, гармонический и мелодический виды лада, на основе которого построена цепочка.
- *Наклонные черточки* между цифрами обозначают движения верхнего голоса цепочки вверх или вниз.
- *Лиги у нотных знаков* обозначают выдержанный нижний голос, *лиги у арабских цифр* — выдержанный верхний голос.
- *Стрелочка* к одной из римских цифр обозначает отклонение в тональность соответствующей ступени через одну из ее функций (например, D → VI — отклонение в тональность VI ступени через ее доминантовую гармонию).
- *Римская цифра и буквы н, г, м над квадратной скобкой* обозначают тональность и вид лада, в которых проводится очередное звено секвенции.

## Уровень 1 Натуральный мажор, натуральный минор

### № 1

A-dur, G-dur, F-dur

1 3 4 6 3 8 6 5 3  
V IV = III III V VI VII I ||

### № 2

G-dur, F-dur, Es-dur

3 3 4 6 3 3 8 7 3  
III IV = III = II V = I ||

### № 3

F-dur, E-dur, Es-dur

6 5 3 6 5 3 6 4 8 7 3  
III = IV VII = I VI = V = I ||

### № 4


B-dur, D-dur, F-dur

3 3 3 3 6 6 3 4 6  
III I II III V IV = = III ||

## № 5

F-dur, G-dur, A-dur

3 3 3 3 3 3 3 5 6  
 III IV III II III II I V III

$\frac{3}{4}$  

## № 6

B-dur, G-dur, E-dur


3 3 3 3 6 7 6 6 6  
 III I III IV VI V = IV III

$\frac{2}{4}$  

## № 7

D-dur, F-dur, As-dur


3 5 3 3 4 6 3 5 6 6 3 5 6  
 I V I I II III IV I VI VII I V III

$\frac{3}{4}$  

## № 8

D-dur, Es-dur, E-dur


5 8 6 3 5 3 8 7 3 6 6 5 3  
 I = II II = III VI = II I VII = I

$\frac{3}{4}$  

## № 9

F-dur, G-dur, A-dur


3 3 3 3 4 3 6 6 6 6 5 6  
 III IV III II I = V VI V IV IV III

$\frac{3}{4}$  

## № 10

B-dur, A-dur, As-dur


6 7 6 4 7 6 3 7 6 5 4 3  
 V IV = IV III = III VI VII = I =

$\frac{4}{4}$  

## № 11

E-dur, Es-dur, D-dur


6 6 6 7 6 3 4 6 4 3 2 3  
 V IV III II = IV = III II = II I

C 

## № 12

d-moll, e-moll, fis-moll


3 2 3 6 6 5 6 8 6 6 7 6 6 2 6 7 8  
 I = = VI V = = IV = V = = IV = III II I

C 

## № 13

D-dur, F-dur, B-dur

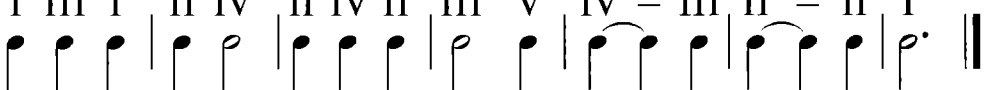
3 2 3 3 3 2 3 6 6 7 6 3 3 5 6  
 I = = III II = = I VII VI VII II I V III

$\frac{3}{4}$  

## № 14

A-dur, B-dur, H-dur


3 3 3 3 3 3 3 3 6 7 6 6 7 5 6 8  
 I III I II IV II IV II III V IV = III II = II I

$\frac{3}{4}$  

## № 15

G-dur, A-dur, H-dur


3 6 5 3 6 3 6 5 3 3 4 3 3 4 6 8 7 6  
 III = = IV = V = = VI IV = = III = II I II III

C 

## № 16

F-dur, D-dur, H-dur

3 3 3 3 6 6 6 6 6 7 6 6 7 6 4 6 7 8  
 I VII II I III II IV III VII VI = V IV = IV III II I

$\frac{3}{4}$  

№ 17

D-dur, Es-dur, E-dur

6 6 3 3 3 3 4 7 6 3 3 4 3 2 3 4 6 7 8  
 V VI VII I III IV IV III = V IV = = IV = = III II I

Уровень 2

Гармонический и мелодический мажор и минор

№ 18

A-dur, H-dur, Des-dur

6 5 3 6 5 3 6 3 4 6 6 6 7 8  
 III = IV VII = I VI  $\flat$ VI = V IV III II I

№ 19

a-moll, g-moll, f-moll

3 5 3 3 4 3 6 3 3 3 5 6  
 I V I I II I  $\sharp$ VI =  $\sharp$ VII I V III

№ 20

a-moll, d-moll, h-moll

63 63 ув4 6 3 м6 м7 ум5 3  
 V IV = III =  $\sharp$ VII  $\sharp$ VI  $\sharp$ VII I

№ 21

A-dur, H-dur, Des-dur

3 3 4 6 3 63 63 4 6 6 7 6 5 6 6  
 I  $\flat$ VII =  $\flat$ VI = V IV = III  $\flat$ VII VI  $\flat$ VI = V III

№ 22

c-moll, h-moll, b-moll

3 4 3 6 3 6 7 6 3 2 3  
 III = = III II I  $\sharp$ VII = II II I

## № 23

g-moll, h-moll, fis-moll

3 3 3 6 M6 3 3 3 M6 6 6 5 3  
 I II III = II IV III II I #VII #VI #VII I

## № 24

A-dur, F-dur, D-dur

5 3 3 6 6 3 3 5 3 6 5 4 3 3 6  
 I = II I VII II I VI = bVI = = = V

## № 25

g-moll, e-moll, b-moll

3 6 yM7 6 5 3 6 3 yB2 b3 yB4 6  
 III I #VII = = I V VI VI V IV III

## № 26

d-moll, c-moll, h-moll

6 5 3 6 6 5 3 3 4 6 4 b3 3 3 5 6  
 III V I VII VI I IV II I #VII #VI V II I V III

## № 27

F-dur, E-dur, Es-dur

3 2 3 6 7 6 6 6 7 6 3 yB2 3 6  
 I = = VII VI bVI V IV III IV bVI bVI V III

## № 28

c-moll, h-moll, g-moll

2 3 6 6 6 7 6 5 3 5 6  
 IV III = II I #VII = = I V III

## № 29

e-moll, fis-moll, gis-moll

1 2 3 6 7 6 6 6 2 3 4 3 6 7 m6 5 3 6 7 6 5 3  
 V V IV III II = IV IV III II III III II = = III I #VII = = I

## № 30

F-dur, E-dur, Es-dur

3 4 3 6 7 6 6 5 6 3 2 3 3 4 3 6 7 6 6 6 5 6 7 8  
 III = = = II = VII I VII II II I VI = = VI V = IV III IV III II I

## № 31

F-dur, G-dur, As-dur

3 3 3 6 6 6 3 2 3 6 3 4 5 6 5  
 III III I VI VI IV V = = IV III = = = V

3 3 6 6 6 6 7 6 3 3 5 6 6  
 I I VII VI VI I VII VI VII II I V = III

### Уровень 3

#### Альтерация и хроматика

## № 32

G-dur, E-dur, Des-dur

3 6 6 5 3 7 6 6 3 4 6  
 I IV V = VI bVI = V #IV bIV III

## № 33

d-moll, c-moll, h-moll

3 6 6 ув4 6 м3 ув4 6  
 I VII #VI bVI V #IV bIV III



## № 34

C-dur, B-dur, A-dur

3 3 6 6 8 7 66 ym5 3  
 III II I VII V VI = VII I

## № 35

e-moll, f-moll, fis-moll

3 yb2 3 6 6 3 3 3 4 5 6 5 3 5 6  
 III = = = II IV III  $\flat$ II = =  $\sharp$ VII = I V III

## № 36

c-moll, cis-moll, h-moll

6 5 4 3 6 5 4 3 6 3 4 6 6 6  
 III = IV =  $\sharp$ VII = I =  $\sharp$ VI =  $\flat$ VI = V III

## № 37

A-dur, G-dur, B-dur

3 6 7 6 3 ym5 3 5 7 7 6 6 5 1  
 III = II = IV II III VI =  $\flat$ VI = V = I

## № 38

D-dur, E-dur, F-dur

3 3 3 3 3 3 4 7 6 3 4 3 m3 ym7 6 5 3  
 I VII II I III IV = III = V IV = IV VII = = III

## № 39

cis-moll, c-moll, h-moll

3 6 5 3 3 7 5 3 6 6 4 6 5 2 6  
 III II = III I  $\sharp$ VI  $\sharp$ VII I  $\flat$ VII  $\sharp$ VI  $\flat$ VI V = IV III

№ 40

A-dur, F-dur, Des-dur

3 4 6 6 6 10 6 6 7 6 3 3 4 6 7 8  
 I VII VI V IV III VI V #IV = = V bIV III II I

№ 41

A-dur, H-dur, Des-dur

3 2 3 4 6 3 3 4 6 3 2 3 4 6 3 3 3 3  
 I = = = VII = VI bVI V I = = = bVII = bVI bVII I

№ 42

D-dur, F-dur, A-dur

1 3 4 6 3 7 5 3 6 5 4 3 4 3 3 4 yb4 6  
 V IV = III = VI VII I VI = = bVI = = V #IV bIV III

№ 43

g-moll, fis-moll, f-moll

3 4 3 3 6 6 5 3 5 6 5 m6 ym5 63 yb4 6  
 III = = II I #VII = I VI = = IV #IV V bIV III

№ 44

a-moll, h-moll, cis-moll

6 3 3 3 8 7 6 5 63 6 6 6 6 3 2 3 66 8  
 #VII I II III III IV = #IV V VI V IV III IV IV III II I

№ 45

B-dur, A-dur, As-dur

5 3 4 6 6 6 7 6 5 3 7 6 5 6 3 4 6 3 4 6  
 I IV = III II I VII = = I VI bVI = V bVI V #IV bIV = III

**№ 46**

**h-moll, g-moll, es-moll**

3 6 6 3 3      3 6 6 3 3      2 6 7 6 5      6 5 3 1  
 III = II IV III    I = #VII II I    bVII = #VI = bVI    V #VI #VII I

**№ 47**

**G-dur, B-dur, Des-dur**

5 3 4 6 6 6 7 6 5 3    6 7 6 5 4 6 3    2 3 5 6 8  
 I IV = III II I VII = = I    bVII VI = bVI = V    III V IV III II I

**№ 48**

**Es-dur, D-dur, Des-dur**

3 3 3 7 6 7 6 5 4 3    4 5 6 8 7 6 6 3 4 6 8  
 III II I IV = V = = VI =    bVI = = V = = #IV bIV = III I

**№ 49**

**B-dur, A-dur, As-dur**

3 7 6 3 4 7 6 3 3 ym5 3 3 7 6 3 4 7 6 3 4 6 4 3  
 I IV = = = III = V IV II III III VI = bVI = V = IV = III II I

**№ 50**

**A-dur, As-dur, G-dur**

6 6 6 6 10 10 10 10 6 7 6 6 7 6 4 6 7 8  
 III II IV III I VII II I    bVII VI = V #IV = bIV III II I

**№ 51**

**d-moll, h-moll, g-moll**

6 6 5 3 6 7 6 5 3    6 6 4 6 7 6 6 7 8  
 III II = III I #VII = = I    bVII #VI bVI V #IV bIV III II I

№ 52

D-dur, B-dur, Fis-dur

3 ym5 3 3 ym5 3 6 5 6 8 5 3 3 3  
 III II III I VII I VI =  $\flat$ VI V = I II III

№ 53

F-dur, D-dur, H-dur

3 4 6 3 3 3 4 6 3 4 6 7 6 3 6 6 6 3 4 6 7 8  
 I = VII II I  $\flat$ VII = VI =  $\flat$ VI V  $\flat$ VII =  $\flat$ VI = V  $\sharp$ IV =  $\flat$ IV III II I

№ 54

A-dur, As-dur, G-dur

8 9 8 3 3 63 3 m3 m3 3 6 7 6 3 yв4 дв.уь4 6 66 66 6  
 V = = VI VII = I II  $\sharp$ II III  $\flat$ VII = =  $\flat$ VI = = V  $\sharp$ IV  $\flat$ IV III

№ 55

A-dur, B-dur, H-dur

3 yв2 3 6 6 7 6 8 3 2 3 6 6 5  
 I = = VII VI VII V VI = =  $\flat$ VI V =

3 yв2 3 6 3 62 3 6 7 5 3 4 6 8  
 IV = = III = =  $\flat$ III II = V IV III I

№ 56

F-dur, E-dur, Es-dur

3 2 3 6 3 2 3 6 3 6 5 3 4 5  
 I = = VII VI = = V IV =  $\sharp$ IV V = =

3 2 3 6 10 3 7 6 6 3 4 6 7 8  
 I = = VII VI = =  $\flat$ VI = V  $\sharp$ IV  $\flat$ IV III II I

№ 67

D-dur, Fis-dur, B-dur

2 6 7 6 5 3 2 3 2 6 7 6 ym5 4 3 2 6 3 4 ym5 3 5 ym4 m3 3 yb4 6 8  
 IV III = = I IV V IV V IV = = #IV V = bIV III = = = IV II III IV III b III II I

№ 68

D-dur, Es-dur, E-dur

1 2 3 4 7 6 8 7 66 ym5 2 3 6 7 6 5 3 6 5 3 4 yb4 6  
 V V #IV bIV III = V VI = VII II I bVII VI = = II IV #IV V #IV bIII III

№ 69

D-dur, B-dur, Fis-dur

3 4 3 6 10 10 8 7 5 2 3 VI H VI M  
 I = = VII VI IV V VI VII II I

3 4 3 6 7 6 2 3 2 6 7 6 3 4 3 6 7 6 6 6 7 8  
 I = = VII = bVII = = VI = bVI = = V = IV III II I

№ 70

A-dur, B-dur, H-dur

3 5 3 yb2 3 m6 m3 3 2 3 m6 3 3 2 3 6 6 5 3 yb2 3 6 4  
 I = IV = = #II = III = = #I = II = = I VII = I = = bVII =

3 2 3 4 6 yb5 6 6 2 6 ym7 6 3 4 3 3 yb2 3  
 VI = bVI = V = = IV = III #II III = II = I = =

# АККОРДОВЫЕ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ

## Система обозначений

- *Римские цифры* или *латинские буквы* без дополнительных указаний обозначают трезвучие данной ступени или функции.
- *Буквы n, g, m* над цифровкой обозначают, соответственно, натуральный, гармонический и мелодический виды лада.
- *Арабские цифры справа внизу* от римских обозначают обращения аккордов.
- *Арабские цифры слева сверху* от римских цифр или латинских букв обозначают мелодическое положение аккордов ( ${}^1T$  — трезвучие тоники в мелодическом положении примы,  ${}^3T$  — трезвучие тоники в мелодическом положении терции).
- *Арабские цифры справа сверху* от римских цифр или латинских букв обозначают пропущенные либо прибавленные тоны аккорда ( ${}^1T^{-5}$  — трезвучие тоники в мелодическом положении примы и с пропущенной квинтой,  $T^{+6}$  — трезвучие тоники с прибавленной секстой).
- *Арабские цифры, стоящие над римскими*, обозначают, как и в интервальных цепочках, интервалы, построенные на данной ступени.
- *Лиги сверху* обозначают выдержанный верхний голос, *лиги, связывающие длительности*, — выдержанный нижний голос.
- *Наклонные черточки над римскими цифрами или латинскими буквами* указывают направление движения верхнего голоса.
- *Наклонные черточки под римскими цифрами или латинскими буквами* обозначают движение баса на октаву вниз. Например, в обороте  $K_6 - {}^5D_7 - {}^1T^{-5}$  бас движется на октаву вниз, верхние голоса идут плавно вниз:



- *Перечеркнутые арабские цифры справа сверху* от римских обозначают задержание к соответствующему тону аккорда.
- *Звездочками* обозначены проходящие или вспомогательные созвучия, которые предстоит самостоятельно построить учащемуся, ориентируясь на наиболее удобное и естественное движение голосов, с учетом содержания соседних фраз.
- *Стрелки к римским цифрам или латинским буквам* указывают на отклонения в одну из родственностей.
- *Римская цифра или латинская буква, заключенная в скобки*, обозначает ожидаемую, но не появившуюся тонику. Здесь возникает эллипсис — пропуск ожидаемой тоники, и следующие аккорды идут по основной тональности.

## Уровень 1

### Различные виды мажора и минора

№ 1

F-dur, G-dur, A-dur

$T_4$   $D$   $T_4$   $S_6$   $S_4$   $D_6$   $D_7$   $I$

## № 2

D-dur, B-dur, G-dur

$T_4$  D  $T_4$   $S_6$   $S_4$   $VII_7$   $III_4$   $VII$   $I$   $\overset{4}{=}$   $\overset{3}{=}$

## № 3

Es-dur, F-dur, G-dur

$T$   $S_6$   $VII_6$   $T_6$   $VI_6$   $II_6$   $II$   $D_4$   $I^1T$

## № 4

h-moll, g-moll, e-moll

$I_4$   $S_6$   $I_6$   $I_6$   $II_7$   $III^r$   $D_4$   $I^1t$

## № 5

g-moll, e-moll, cis-moll

$t$   $t_6$   $VI$   $S_6$   $D_7$   $III^r$   $D_2$   $t_6$   $II_7$   $t_6$

## № 6

a-moll, g-moll, f-moll

$t_6$   $D_6$   $D_2$   $t_6$   $t_6$   $S_6$   $VI$   $S_6$   $I^1D$

## № 7

F-dur, Es-dur, D-dur

$T$   $T_4$   $S_6$   $D_6$   $D$   $I$   $S_6$   $VI$   $III_6$   $D_2$   $T_6$





## № 14

B-dur, G-dur, E-dur

$\overset{3}{I} D_6 \overset{3}{VI} III_6 \overset{3}{IV} T_6 II_6 K_4 S_6 D \overset{3}{I} D_6 S_6 \overset{3}{IV} III T_6 II_6 K_4 \overset{5}{D_7} \overset{1}{T^{-5}}$

## № 15

d-moll, e-moll, fis-moll

$t VI_6 VII_6^H III \overset{3}{III}_6^H II_6 II_7 \overset{63}{V} t_6 VII_6^H VI_6 V_6^H S_6 VI III_6^r D \overset{1}{I}$

## № 16

G-dur, A-dur, B-dur

$T S_4 T T_6 S_6 D_7 VI II_6 \overset{1}{VI} VI_6 VII_7 D_5 T S_4 T T_6 S II_6 D_3 \overset{1}{T}$

## Уровень 2 Неаккордовые звуки

## № 17

F-dur, E-dur, Es-dur

$I_2 VI_7 S_6^r T_6^{\times} III_6^M II_6^{\times} S^r T_6^{\times}$

## № 18

F-dur, D-dur, H-dur

$\overset{3}{III} T_6 VII_6^{\times} S_6^r D_6^{\times} \overset{3}{VI}^r S_6 K_4^{\times} D_2 T_6^{\times}$

## № 19

D-dur, Es-dur, E-dur

$\overset{3}{VI} * VI III_6 II_6^{\times} S T_6 \overset{3}{IV} * S T_6 VII_6^{\times M} VII_6^H T_6^{\times} * \overset{1}{T^{-5}}$

## № 20

F-dur, E-dur, Es-dur

$^1T$   $I_7$   $S_6^H$   $S_6^r$   $III_6$   $VII$   $I$   $^3$   $VI$  \*  $VI^r$   $S_6^r$   $III_6$   $D_2$   $\widehat{T_6}$  \*  $\widehat{^1T^{-5}}$

## № 21

F-dur, A-dur, Des-dur

$^2$   $IV$   $T_6$  \*  $T_6$   $^3$   $IV$   $^2$   $V$   $II_6$  \*  $II_6$   $^3$   $V$   $^2$   $IV$   $T_6$  \* \*  $^3$   $IV$   $II_6$   $III$  \*  $VII_6$   $^1T^{-5}$

## № 22

D-dur, Des-dur, H-dur

$^3$   $I$  = =  $^2$   $D_6$   $VI_7^5$   $S_6^r$   $I_6$   $^3$   $IV$  \*  $S$   $II_6^r$   $K_6$   $D_2^6$  -  $^5$   $\widehat{T_6}$  \*  $\widehat{^1T^{-5}}$

## № 23

B-dur, As-dur, Fis-dur

$T$   $VI_6$   $D_6^{\flat}$   $S_6^{\flat}$   $VI^r$   $III_6$   $^3$   $IV$   $S$   $II_6$  \*  $II_6$   $K_6$   $D_7^6$  -  $^5$   $^1T^{-5}$

## № 24

A-dur, B-dur, H-dur

$^3$   $I$   $III_6$   $^1VI$   $VI_2$   $II_6^{\flat}$   $S_6$   $I_6^{\flat}$   $^3$   $I$   $^3$   $VII$   $^3$   $VI$   $S_6^r$   $D_7^5$  \*  $D_2$   $T_6^{\flat}$

## № 25

A-dur, B-dur, H-dur

$^3$   $I$   $D_6$   $S_6^{\flat}$   $VI^r$   $III_6$   $D$   $^3$   $VI$   $^3$   $VI$   $III_6$   $II_6^{\flat}$   $II_7^r$   $III$  \*  $D_4$   $^1T$  \*  $T$

№ 26

e-moll, g-moll, b-moll

$\overbrace{t_6 \text{ VII}_6 \text{ II}_2}^H \quad \overbrace{\text{VII}_7 \text{ III}_6 \text{ VII}}^r \quad \overset{3}{\text{I}} \quad \text{I}_2^H \quad \text{S}_6^M \quad \text{VI}^H \quad \widehat{\text{III}_6^r *} \quad \text{D}_2 \quad \widehat{t_6 * t^{-5}}$

№ 27

Es-dur, Des-dur, H-dur

$\text{T}_6 \quad \text{S}_6 \quad \text{VII}_7 \quad \text{D}_6 \quad \text{T} \quad \text{S}_6 \quad \text{II}_7 \quad \text{VII}_5^r \quad \text{III} \quad \widehat{\text{III}_6} \quad \text{II}_6^{\sharp} \quad \text{II}_7^{\sharp} \quad \widehat{\text{VII}_5^r} \quad \widehat{\text{T}_6 * \text{T}^{-5}}$

№ 28

F-dur, Es-dur, Des-dur

$\overset{2}{\text{IV}} \quad \overset{3}{\text{III}} \quad \widehat{\text{T}_6 \text{ II}_2} \quad \widehat{\text{VI}_6^{\sharp}} \quad \text{II}_2^r \quad \widehat{\text{VII}_7^r \text{ III}_6 \text{ VII}} \quad \overset{3}{\text{I}} \quad \overset{2}{\text{II}} \quad \overset{3}{\text{I}} \quad \text{VI}_6 \quad \widehat{\text{I}_2^M} \quad \widehat{\text{S}_6^{\sharp}} \quad \text{VI}^r \quad \widehat{\text{III}_6^*} \quad \text{D}_2 \quad \text{T}_6$

Уровень 3  
Отклонения

№ 29

Es-dur, Des-dur, H-dur

$\text{T}_6 * \text{T}_6 \quad \text{D} \quad \text{D} * \text{D} \quad \overset{3}{\text{VI}} \quad \boxed{\text{D}_6^* \text{ D}_6^*} \rightarrow \text{S} \quad \text{S}_6 \quad \text{VI}^r \quad \widehat{\text{III}_6^*} \quad \text{D}_6 \quad \text{T}_6$

№ 30

Es-dur, Fis-dur, A-dur

$\text{T} \quad \text{VI}_6 \text{ VI}_6 \quad \text{T} \quad \text{D}_6 \quad \text{VII}_7 \quad \text{VII}_7 \quad \text{D}_6 \quad \boxed{\text{D}_2 * \text{D}_2} \rightarrow \text{S}_6^{\sharp} \quad \text{VI}^r \quad \widehat{\text{III}_6^*} \quad \text{D}_2 \quad \text{T}_6$

№ 31

H-dur, G-dur, F-dur

$\text{T} * \text{T} \quad \widehat{\text{T}_6 \text{ VII}_6^{\sharp}} \quad \text{S}_6 \quad \text{VII}_7^* \quad \text{VII} \quad \boxed{\text{S} \text{ VII}_4^3} \rightarrow \text{S}_6^{\sharp} \quad \text{VI}^r \quad \text{K}_6^* \quad \overset{3}{\text{VII}} \quad \overset{1}{\text{I}}$

№ 32

A-dur, B-dur, H-dur

$I D_6 S_6^{\sharp} VI^r III_6 VII^r \xrightarrow{3} VI VI III_6 II_6^{\sharp} II_7 III^* D_4 \overset{1}{T}^{\sharp} * \overset{1}{T}$

№ 33

G-dur, A-dur, H-dur

$T_6 VII_6^{\sharp} II_2 D_6 VI_6 D_6^{\sharp} II_2 D_6 D_6^{\sharp} \xrightarrow{(VI) D_2^{5-6-5}} II_6^{\sharp} II_6^{\sharp\sharp\sharp} III_6^5 D_7 \overset{1}{T}^{-5}$

№ 34

As-dur, A-dur, B-dur

$D_6^* D_6^{\sharp} T T_6 \boxed{D_6^* D_6^{\sharp} \rightarrow S} S_6 VII_4^r \rightarrow II_6^{\sharp} T_6 II_7^r III VII_6 \overset{1}{T}^{-5} * * T$

№ 35

D-dur, Es-dur, E-dur

$D_6^{\sharp} T^{+6} VII_6 T_6 D_6^{\sharp} \rightarrow S^{+6} VII_6 \rightarrow S_6 S_6^r K_4^{\sharp} D_2 \rightarrow II_6^{\sharp} II_6^r K_4 D_7^{6-5} \overset{1}{T}^{-5}$

№ 36

D-dur, E-dur, Fis-dur

$T D_6 \overset{3}{D_4^{\sharp}} T T_6 S II_6 VII \xrightarrow{3} V D_6^{\sharp} \rightarrow S S_6 S_6^r D_7^{-5} * D_2 T_6 * \overset{1}{T}^{-5}$

№ 37

d-moll, e-moll, fis-moll

$I * t VI_6 VII_6 II III * III^{H-r} III_6^r VII^r \xrightarrow{3} IV * S II_6 K_4 * D_2 t_6 * t^{-5}$

**№ 38**

**C-dur, B-dur, As-dur**

III = <sup>3</sup> = <sup>\*</sup> D<sub>6</sub> → II = <sup>3</sup> = <sup>\*</sup> IV = <sup>3</sup> = <sup>\*</sup> D<sub>6</sub> → III = <sup>3</sup> = <sup>\*</sup> IV = <sup>3</sup> = <sup>\*</sup> II<sub>6</sub> <sup>1</sup> V<sub>#</sub> IV VII<sub>4</sub><sup>r-3</sup> T<sub>6</sub><sup>\*</sup> T<sub>6</sub>

**№ 39**

**G-dur, As-dur, A-dur**

III T<sub>6</sub> VII<sub>6</sub><sup>x</sup> II<sub>2</sub> III<sub>6</sub> VII I I VI<sub>6</sub> D<sub>6</sub><sup>x</sup> II<sub>2</sub> VII<sub>7</sub> III<sub>6</sub> VII<sub>4</sub> VI

VI S<sub>6</sub><sup>r</sup> T<sub>6</sub><sup>x</sup> I VI<sub>6</sub> VII<sub>7</sub> D<sub>6</sub><sup>5</sup> D<sub>2</sub><sup>5-6-5</sup> S<sub>6</sub><sup>x</sup> VI<sup>r</sup> III<sub>6</sub> D<sub>2</sub> T<sub>6</sub><sup>x</sup>

**№ 40**

**G-dur, F-dur, Es-dur**

T S<sub>6</sub><sup>r</sup> S<sub>4</sub> III<sub>6</sub> VII<sub>7</sub> VII<sub>7</sub> I<sub>2</sub><sup>M</sup> VI S<sub>6</sub><sup>r</sup> D<sub>6</sub><sup>x</sup> I D<sub>6</sub> D<sub>6</sub> II<sub>3</sub><sup>3</sup> D<sub>7</sub> D<sub>7</sub> S<sub>6</sub><sup>r</sup> D D<sub>2</sub><sup>6</sup> T<sub>6</sub><sup>x</sup>

**№ 41**

**h-moll, gis-moll, f-moll**

III \* t V<sub>6</sub><sup>H</sup> S<sub>6</sub><sup>x</sup> I D<sup>-5</sup> V<sup>H</sup> \* III VII<sub>6</sub> I<sub>7</sub> \* \* D<sub>6</sub><sup>x</sup>

II<sub>6</sub><sup>5</sup> D<sub>2</sub><sup>6-5</sup> (s) VI<sup>3</sup> S<sub>6</sub><sup>H</sup> K<sub>4</sub> I D<sup>6-5</sup> I<sup>8</sup> \* I t<sup>-5</sup>

**№ 42**

**A-dur, H-dur, Des-dur**

T<sub>6</sub><sup>4</sup> VI<sub>7</sub><sup>\*</sup> VII I D<sub>6</sub><sup>5</sup> → S II<sub>6</sub><sup>r</sup> T<sub>5</sub><sup>3</sup> T \* D<sub>6</sub><sup>\*</sup> D<sub>7</sub><sup>5</sup> S<sub>6</sub><sup>x</sup> VI III<sub>6</sub><sup>\*</sup> D<sub>2</sub> T<sub>6</sub>

## № 43

F-dur, G-dur, Es-dur

$\overset{3}{\text{I}} * \text{T} \text{D}_6 \rightarrow \overset{3}{\text{II}} * \text{II} \quad \overset{3}{\text{II}} * \text{II} \text{D}_6 \rightarrow \overset{3}{\text{III}} * \overset{\text{H}}{\text{III}} \text{D}_4 \quad \overset{1}{\text{T}} * \text{S}_6^{\text{H}-\text{r}} \quad \overset{\#3}{\text{III}}_6 \overset{\#3}{\text{II}}_6 \text{S}_6^{\text{r}} \quad \text{III}_6 * \text{D}_2 \text{T}_6$

## № 44

d-moll, es-moll, e-moll

$\overset{\text{M}}{\text{t}_6 \quad \text{t} \quad \text{t} \quad \text{t}^{+6} \quad \text{VII}_6 \quad \text{D}_6^5} \quad \overset{\text{H}}{\text{VI}_6^{\text{H}} \quad \text{VI} \quad \text{VI} \quad \text{II}_6^{\text{r}} \rightarrow \overset{3}{\text{III}} \quad \text{D}_6^5 \rightarrow}$

$\text{VI} \quad \overset{\text{M}}{\text{VI}_6 \text{VI}_6 \quad \text{II}_6^5} \quad \overset{\text{H}}{\text{K}_6^4 \quad \text{VI}_7 \text{VI}_7 \quad \text{VII} \quad \overset{3}{\text{I}} \quad \overset{2}{\text{VII}} \quad \overset{3}{\text{VI}} \quad \text{II}_6^5 \quad \overset{3}{\text{t}}}$

**Уровень 4**  
**Альтерация**

## № 45

E-dur, Es-dur, D-dur, Des-dur

$\overset{1}{\text{T}} \quad \text{I}_7 \quad \text{S}_6^4 \quad \overset{\text{r}}{\text{III}}_6 \rightarrow \text{II} \quad \overset{\text{r}}{\text{II}}_2 \quad \text{D}_6 \quad \text{S}_6 \quad \overset{\text{r}}{\text{III}}_6 \quad \overset{\text{r}}{\text{D}_2} \rightarrow \text{II}_6 \quad \overset{\#1\#3}{\text{II}}_6^5 \quad \text{III}_6 \quad \text{D}_2 \quad \text{T}_6$

## № 46

a-moll, fis-moll, es-moll

$\overset{\text{M}}{\text{t}_6 \quad \overset{\text{H}}{\text{VI}}_7 \quad \overset{\text{M}}{\text{VII}} \quad \overset{3}{\text{I}} \quad \text{t}_6 \quad \overset{\text{r}}{\text{VI}}_7 \quad \text{D}_6^5 \rightarrow \text{S} \quad \text{S}_6 \quad \text{D}_2 \rightarrow \text{N}_6 \quad * \quad \overset{\text{r}}{\text{III}} \quad * \quad \overset{\text{H}}{\text{D}_4} \quad \overset{1}{\text{t}}$

## № 47

a-moll, f-moll, cis-moll

$\text{t} \quad \overset{\text{H}}{\text{III}}_6^4 \quad \overset{\text{M}}{\text{VI}}_7 \quad \overset{\#1\#3}{\text{IV}}_6^5 \quad \text{N}_6^4 \quad \overset{\text{b3}}{\text{VII}}_2 \quad \overset{\text{b5}}{\text{II}}_7 \quad \overset{\text{r}}{\text{D}_4} \rightarrow \overset{\text{M}}{\text{I}} \quad \overset{\text{M}}{\text{S}}_7 \quad \overset{\text{r}\#3}{\text{VII}}_4^3 \quad \overset{3}{\text{t}}$

## № 48

f-moll, d-moll, h-moll

$t_4^6$  \*  $\overbrace{VI_7 D_6^6}^M$   $t$   $\overbrace{S_4^6 * II_7 VII_5^6 III_6 IV_7^{-5} * N_6^3 N_6 N_6 III^r D_4^3}^H$   $1t$

## № 49

c-moll, d-moll, h-moll

$t_4^6$  \*  $\overbrace{VI_7 VII I}^M$   $3$   $III^r t_6$   $\overbrace{VII_7 D_6^5}^r \rightarrow S$   $S_6 D_2 \rightarrow N_6^*$  \*  $\overbrace{III D_4^3}^r$   $1t$

## № 50

D-dur, F-dur, As-dur

$T_4^6$   $VI_7 VII I$   $3$  \*  $T$   $\overbrace{II_4^{\#3} D VII}^3$   $\rightarrow II$  \*  $II$   $\overbrace{II_4^{\#3} D D_7}^3$   $\rightarrow III_6^4 D_6 IV_6^{\#1} S_6^r III_6^5 D_7$   $1T^{-5}$

## ИНТЕРВАЛЬНЫЕ И АККОРДОВЫЕ КАРКАСЫ

Более сложный вид заданий представляет расшифровка интервальных и аккордовых каркасов — последовательностей интервалов и аккордов, данных в равномерном ритме, без обозначения размера и разбивки на такты. Задача учеников состоит в том, чтобы выбрать размер, ритм, синтаксис и построить несколько возможных вариантов расшифровки каждого примера, оживляющих заложенные в последовательности логические связи. Для этого следует:

- расставить тактовые черты с учетом смены *гармонических функций*,
- выбрать несколько возможных вариантов *синтаксической структуры*;
- добиться разного ритмического рисунка *в разных тактах* (с учетом разницы легких и тяжелых тактов) *и в разных голосах*.

При расшифровке каркасов *можно*:

- объединять повторяющиеся звуки в одну длительность или дробить длинный звук на несколько нот.

При расшифровке каркасов *нельзя*:

- сдвигать звуки интервалов, звучащие одновременно.

Интервальные и аккордовые каркасы могут быть представлены в виде цифровок без обозначения размера и разбивки на такты, что мы довольно часто видим в некоторых пособиях по сольфеджио, теории и даже гармонии. Следует учесть, что только логичное распределение интервалов и аккордов в системе временных отношений и включение их в интонационные обороты способно наделить каждое созвучие логическим смыслом и оживить его.

## Интервальные каркасы

№ 1



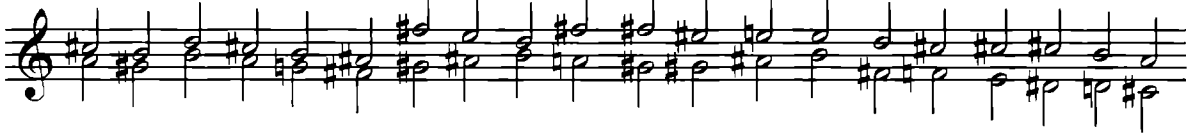
№ 2



№ 3



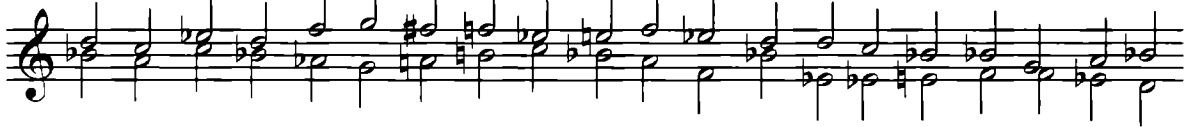
№ 4



№ 5



№ 6



## Аккордовые каркасы

№ 7



№ 8



№ 9





## Глава IV

# О ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЯХ

## ЗАЧЕМ НУЖНЫ ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Одной из самых ценных традиций русской музыкальной педагогики было органическое соединение теоретической подготовки учеников с практикой. Так, и в Санкт-Петербургской, и в Московской консерваториях итогом теоретической подготовки студентов служил курс *обязательного сочинения*, где все знания и навыки, полученные до этого, приводились в понятную, гармонично работающую систему, соединяющую теоретические знания и исполнительские навыки. В процессе революции и эволюции эта органическая связь теории с практикой оказалась в значительной мере утраченной, что привело к застою в теоретической подготовке учеников.

Материал, изложенный ниже, отражает один из путей преодоления этого разрыва.

Как показала практика, все виды *практических упражнений*, позволяющих освоить элементы музыкального языка, максимальный эффект приносят при опоре *на творческие задания*. И освоение интонационной логики, организующей процесс внутри мелодических линий и принцип взаимоотношения голосов в музыкальной ткани, и специфика ладовых связей становятся понятными, если ученики *оживляют* их своим воображением и воплощают в сочиненном и исполненном тексте. Невозможно разбудить творческую активность учеников на повторении готовых и мертвых знаний — на определении количества ключевых знаков, «правильном» построении и разрешении тритонов, характерных интервалов, на чтении хроматической гаммы. Ученик должен получить задачу, заставляющую его *осмыслить* музыкальный материал и выразить свой анализ в той или иной форме, *содержащей элемент творчества*.

Конечно, ученик, одаренный настолько, что способен и без обучения создавать законченный по форме материал, отличающийся индивидуальным почерком, сам может многому научить учителя. Но такие ученики встречаются реже, чем этого бы хотелось, и не всякий педагог готов у таких учеников учиться.

Доля творчества в работе учеников может быть различной. Далеко не у каждого и не сразу творческое начало выражается в собственном сочинении или импровизации. Поэтому нужна система заданий, в которой элемент творчества постепенно возрастает и подводит ученика к самостоятельному поиску своего языка.

Творческие задания нередко вызывают у учеников непредсказуемую реакцию. Педагог-теоретик, впервые их задающий, рискует «выпустить джинна из бутылки», с которым ему без необходимой подготовки трудно будет справиться, — вот почему для него так важен личный творческий опыт, позволяющий правильно прореагировать на представленные сочинения учеников.

Некоторые советы, основанные на личном опыте и опыте моих коллег.

1. Все, что сочинено учениками, должно быть ими самими выучено и исполнено наизусть. Иначе все ваши оценки, замечания и предложения не будут услышаны.

2. Необходимо обязательно найти в работе ученика *то ценное*, что непременно там содержится. Не стоит начинать оценку работы с критики недостатков.

В свое время, начиная практику творческих заданий на детском семинаре для ДМШ Москвы или на первом курсе Училища им. Гнесиных, я просил учеников оценить достоинства работ, представленных товарищами. Обычно первой их реакцией был вопрос: «А можно отметить недостатки?» Это повторялось из года в год, с каждым новым набором в училище и на семинаре. Что бы ни послужило причиной такой реакции учеников, она, конечно, далека от нормальной — ведь, не научившись видеть достоинства в чужих работах, не сможешь по-настоящему ценить и радоваться им в своих.

3. Творческое отношение к музыкальному материалу напрямую связано с развитием *аналитических навыков*, позволяющих ученику не ограничиваться простым перечислением гармонических оборотов, звукорядов и ритмических фигур, а пытаться оценивать *выразительный смысл* текста, понять, на чем строится его *драматургия*. Для этого нужно постепенно пополнять аналитический аппарат учеников, обращая внимание на приемы, с которыми они встречаются в «композиторской» музыке.

Почти в любом *практическом* задании содержится возможность найти как *аналитическую*, так и *творческую* составляющую, что видели мы в первой части работы, посвященной анализу мелодики. Только на основе творчества возможно создать у учеников представление о живом и изменчивом характере лада, о многообразии связей его элементов, о возможности самим открыть в них что-то до сих пор неизвестное.

Следует всеми доступными способами и средствами преодолевать утвердившийся в практике преподавания и набивший оскомину принцип, ставящий во главу угла единственный лозунг: «Запомни!»

## ВАРИАНТЫ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

По мере освоения материала на основе расшифрованных мелодий возникает возможность сформулировать различные типы творческих заданий.

- Построение *тематического сценария мелодии*, которое представляет собой основу всех остальных видов творческих заданий. Оно состоит в распределении тематического материала мелодии, в соответствии с его жанровым типом, между *солистами*, *группами хора* или *хором tutti*. Голосами и хором можно и нужно исполнять не только примеры, имеющие в основе вокальную природу, но и те, в которых очевидна опора на инструментальный, танцевальный или речевой типы, поскольку это дает возможность ученикам отличать материал сольной природы от ансамблевого и коллективного (хорового), что важно для мелодий любой жанровой природы.
- Сочинение *второго голоса* в качестве *гармонической основы мелодии*.
- Сочинение *второго голоса для дуэта* однородных голосов или инструментов. В этом случае второй голос должен быть достаточно выразительным и интересным для исполнения и не может уступать главному в мелодическом и ритмическом своеобразии, при этом должен использовать его характерные интонации.
- Подбор *аккомпанемента* на *двух строчках* (обработка данной мелодии для фортепиано).
- Подбор *аккомпанемента* на *трех строчках* (на верхней строчке — данная мелодия в качестве сольного голоса, хора или партии сольного инструмента, на двух нижних — фортепианной партии правой и левой руки). В случае если мелодия имеет очевидную вокальную жанровую основу, возможна более сложная, но и более интересная форма творческого за-

дания — сочинение *аккомпанемента и текста* к данной мелодии. Особый интерес представляет сравнение варианта, сочиненного учениками, с авторским текстом.

- Сочинение *вариаций* на расшифрованные мелодии.

На более ранних стадиях обучения возможны задания сочинить мелодию на заданный ритм, данную синтаксическую структуру, продолжить или завершить данный мелодический материал.

Любой заинтересованный педагог может самостоятельно добавить свои варианты к этому перечню.

## ТЕМАТИЧЕСКИЙ СЦЕНАРИЙ МЕЛОДИИ

Построение тематического сценария — один из способов *оживить звуки и открыть музыку*, возможный уже на ранних стадиях обучения. Он требует внимательного анализа *тематического материала* мелодии — ее *синтаксического строения* и *жанровой природы*.

Так, в мелодиях *вокальной природы* следует различать тематический материал *сольного, ансамблевого* или *хорового* типа: первые отличаются более *индивидуализированным* мелодическим и ритмическим рисунком (предполагающим высказывание «от первого лица»), последние — более *обобщенным*, «коллективным». Такой анализ позволяет распределить материал мелодии между отдельными партиями хора и хором tutti, солистами или их ансамблем, а также с использованием различных сочетаний хора и солистов.

Следует отбирать для такой работы материал, позволяющий эту логику легко выделить. Хорошей основой здесь могут служить многочисленные примеры для сольфеджирования, содержащиеся в «Одноголосном сольфеджио» Н. Ладухина, где сам автор, очевидно, строил их в качестве моделей живой музыки. Весьма удобным для этой цели является также материал «Одноголосного сольфеджио» А. Рубца и другие пособия.

**NB.** Представляется абсолютно непродуктивным способ предлагать ученикам и разучивать с ними *заранее подготовленный педагогом тематический сценарий*. Именно поиск наилучшего распределения материала и должен составлять основу творчества детей на этом этапе. Результат поиска должен проверяться в реальном исполнении — «на вкус» — и лишь затем обсуждаться. Даже одноголосное или унисонное исполнения примеров при условии, что распределение тематического материала между голосами построено *с учетом логики*, дает ученикам начальное представление об основах музыкальной драматургии.

Приведем некоторые варианты тематических сценариев мелодий, заимствованных из «Одноголосного сольфеджио» Н. Ладухина.

### Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 23



Способ построения сценария в этом примере очень прост — элементы А и А<sub>1</sub> образуют диалог женских хоровых партий (сопрано обозначены в примере буквой С., альты — А.), а суммирующий четырехтакт В — хоровое tutti:

Во втором предложении партии меняются местами:

Тот же тип сценария можно использовать в № 9 и № 12 из «Одноголосного сольфеджио» Н. Ладухина (см. с. 22–23 нашего издания).

Мелодия № 28 из того же пособия (см. с. 22) построена на диалоге солистов, каждый из которых имеет четкие индивидуальные черты. Объединение их характерных интонаций в последней фразе предполагает переход от диалога солистов к дуэту поначалу унисонному.

Таким же способом можно проанализировать структуру мелодии, основанной на инструментальной жанровой природе: ученикам легко вообразить себя исполнителями на любых инструментах. Так, в следующем примере сольный материал начального раздела (А) противопоставлен оркестровому tutti фразы В. Во втором предложении варьирование тембров обоих разделов подчеркнет обновление их рисунка. Логическое взаимодействие материала обоих разделов проявляется не только в их контрасте, но и в объединении интонаций в заключительном построении.

#### Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 59

Деление хора на группы и соединение их в tutti нередко связано с *масштабами построений*. Чаше всего переключки партий возникает в развитии, связанном с синтаксическим дроблением и вычленением отдельных элементов темы, а их объединение в tutti возникает в разделах суммирующих. В следующем примере появляющийся в развитии музыкальный материал  $a_2$  представляет уменьшение и обращение начальной интонации первой фразы (А). Именно на нем целесообразно строить диалог хоровых партий, соединяемых в хоровое tutti в суммирующей фразе:

## Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 32

Two staves of music in 4/4 time. The first staff contains vocal parts labeled A, C.+A. (tutti), A1, C., a2, A., a2, and C.+A. (tutti) B. The second staff contains parts labeled A, C.+A. (tutti), A1, A., a2, C., a2, and C.+A. (tutti) B2. The music features a mix of eighth and quarter notes with some slurs and dynamic markings.

Определенную роль в распределении групп хора имеет и характер мелодического рисунка и ритма. Так, в следующем примере учет особенностей материала позволяет построить тематический сценарий на противопоставлении мужских и женских партий хора (тенора обозначены в примере буквой Т., басы — Б., сопрано — С., альты — А.):

## Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 37

Two staves of music in 3/4 time. The first staff contains vocal parts labeled Т., C., А., and Б. The second staff contains parts labeled Т., C., А., and tutti. The music features a mix of quarter and eighth notes with slurs and dynamic markings.

Тема построена на противопоставлении активных, «мужественных» интонаций четырехтактных фраз (Т. и Б.) и мягких, «женственных» двутактов (С. и А.). Чередование крупных «мужских» и коротких «женских» фраз завершается их соединением в заключительном tutti.

В некоторых случаях создать такую переключку голосов в развивающем разделе мешает гаммообразное строение мелодии:

## Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 48

Two staves of music in 3/4 time. The first staff contains vocal parts labeled C., А., and C.+A. (tutti). The second staff contains parts labeled C., C.+A., and C.+A. (tutti). The music features a mix of quarter and eighth notes with slurs and dynamic markings.

Ясная цезура между начальными двутактами в первом предложении позволяет представить их как диалог двух солистов (или двух хоровых партий), суммирующий четырехтакт логично представить как дуэт голосов (или tutti хоровых партий). Во втором предложении цезура между первым и вторым двутактами преодолевается поступенным движением мелодии, соединяющим их в единый четырехтакт.

Естественно, что подобный интонационный анализ можно и даже необходимо проделывать и в работе над диктантами, которые тоже могут стать материалом для различных творческих заданий, — важно, чтобы сам музыкальный материал давал такую возможность.

Более того — возможность строить такие сценарии является *критерием логичности* построения дидактических материалов, а отсутствие интонационной связи соседних построений — скорее показатель ненужной, а часто и *бесмысленной его усложненности*, мешающей *развитию мышления ученика*.

## ПРЕВРАЩАЕМ ДИАЛОГИ В ДУЭТЫ

Диалоги, содержащиеся в мелодиях в скрытом виде легко можно превратить в дуэты, сочиняя партию второго голоса. Такое превращение происходит тем легче и результат его тем органичнее, чем более материал ведущего голоса отражается в сопровождающем. Покажем это на материале № 55 из «Одноголосного сольфеджио» Н. Ладухина.

Мелодия примера содержит явные признаки диалогичности, которую легко отразить в переключке голосов.

Первое предложение имеет структуру дробления с замыканием (2+2+1+1+2), и естественно появление дуэта голосов в суммирующем построении.

Второе предложение с его структурой 1+1+1+1+4 — зона развития, построенного на вычленении интонаций. Двухголосное изложение его суммирующего четырехтакта обеспечивает ему больший вес.

### Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 55

Заключительное предложение, имеющее репризную функцию, наиболее протяженно, и его изложение в виде канонической имитации обеспечивает его структурное единство. Главная проблема в такой обработке — максимальное использование материала ведущего голоса в сопровождающем (в соответствии с принципом «чужие здесь не ходят»). Благодаря этому голоса связаны интонационно и «слышат» друг друга.

## ОБ ЭКОНОМИИ ИНТОНАЦИОННОГО МАТЕРИАЛА

Среди интонационных структур, составляющих тему, особое значение приобретает мелодический материал, прилегающий к *точке покоя*, — *ядро* темы или один из вариантов ее *завершения*. Это **главная интонация** темы, составляющая ее «лицо». С сохранением ее индивидуальных особенностей связана *узнаваемость* материала при его преобразованиях. Важно, чтобы число используемых в развитии тематических элементов сводилось к минимуму, притом что число их преобразований может быть достаточно большим. На такой основе из *диалога* голосов в примере на с. 119 возникает их *дуэт*: сопровождающий голос использует для развития самую характерную — *главную* — интонацию ведущего голоса в прямом и обращенном варианте.

Аналогично возникает дуэт в следующем примере: здесь главная интонация претерпела различные преобразования, пока не утвердилась в заключительном построении с помощью канонической имитации.

### Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 48

Вот еще пример, показывающий возможности главной интонации в организации музыкальной ткани:

### Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 42

Происходящее в начале второго предложения сокращение интервала имитации позволяет активизировать процесс развития материала.

Следующий пример также построен на использовании только вариантов исходных интонаций, изменение которых в процессе развития позволяет проследить сюжет, складывающийся в музыке (оригинальный вариант этой мелодии приведен на с. 22 данного пособия):

Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 28

Начальный раздел представляет собой *диалог* и *дуэт* мужского и женского голосов, каждый из которых сохраняет в ансамбле свою индивидуальность благодаря различию интонаций. В процессе развития музыкальная характеристика персонажей дуэта строится на взаимодействии и в итоге объединении интонаций.

Более сложный ансамбль хоровых партий, хора tutti и солиста образуется в следующем примере (оригинальный вариант мелодии — на с. 25 настоящего издания):

Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 19



Тенор соло

В данном варианте обработки следует подчеркнуть организующую роль *главной интонации*, а также использование начальной интонации сольной партии в репризе в качестве контрапункта к хору.

Достаточно интересный пример представляет мелодия № 79 из «Одноголосного сольфеджио» Н. Ладухина. Мелодия написана в двухчастной репризной форме. Индивидуализированный тематизм, на котором построена контрастная середина, логично предназначить солисту или дуэту солистов. Реприза может представлять контрапунктическое соединение тематизма первого периода и середины:

Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 79

Следующий пример основан на материале инструментальной природы<sup>1</sup>. Обработка мелодии № 73 из «Одноголосного сольфеджио» Н. Ладухина выполнена с максимальным использованием тематизма ведущего голоса.

Середина основана на мелодическом рисунке нижнего голоса, производном от материала первой части, но на иной гармонической основе — здесь преобладает движение «от тоники», создается ее ожидание.

<sup>1</sup> В современном издании «Одноголосного сольфеджио» Н. Ладухина этот пример дается с опечаткой, сохранившейся еще с первого, Юргенсоновского издания (такты 3 и 7).

## Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 73

V-ni tutti

V-c. tutti

V-no solo

V-c. solo

Fine

Da Capo al Fine

## ВТОРОЙ ГОЛОС КАК ГАРМОНИЧЕСКАЯ ОПОРА

Поскольку голосов минимум, на второй голос выпадают различные задачи: он может, наряду с выполнением основной роли *гармонической опоры*, выполнять разнообразные тематические функции — служить в разных фразах то *контрапунктом*, то *противодвижением*, то *удвоением* ведущего голоса или *имитировать* его отдельные интонации. Но основная задача нижнего голоса — *сберечь каденционные гармонии*, не использовать их раньше времени.

Ученикам следует оценить вес тактов и найти такое решение, которое обеспечит свежесть и новизну гармоний, занимающих *точки покоя*.

В следующем примере нижний голос строится в расчете на необходимость *сберечь тоническую гармонию*, которая появляется в 4-м такте. Тоника в совершенном виде здесь преждевременна — она прозвучит только в заключительной каденции. Аналогичным образом сохраняется и гармония доминанты в конце первого предложения (такт 8).

## Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 54



Решение другой проблемы — преодоление застоев ритма в тяжелых тактах — достигается применением *имитации* на материале ведущего голоса. Одновременно достигается и, может быть, главная цель такой обработки — сбережение тематического материала. *Тематических элементов не должно быть много, и все они так или иначе связаны с содержанием ведущего голоса.*

Те же задачи решены и в следующем примере:

#### Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио, № 51

Характер соотношения голосов здесь иной: второй голос преимущественно образует *противодвижение* к мелодии. Но, как и в предыдущих примерах, здесь точки покоя наполнены узнаваемыми признаками главной интонации, а моменты застоев преодолены на основе имитаций. Все это обеспечивает логическую интонационную связь синтаксических построений, составляющих тему, и дает возможность голосам музыкальной ткани слышать друг друга.

## ПОДБОР АККОМПАНеМЕНТА

Приступая к подбору аккомпанемента, следует объяснить ученикам двоякую роль гармонии в музыкальной ткани:

- гармония как *средство согласовать голоса* музыкальной ткани, объединив их в аккорды;
- гармония как *средство организации движения*.

Как правило, начинающий «гармонизатор» обращает внимание прежде всего на красоту звучания вертикали, для него характерно стремление оценивать каждый возникающий под руками аккорд *отдельно* от соседних звучностей, вне их функциональных связей и голосоведения. Обычно работы начинающих демонстрируют очень «короткий масштаб» слуха, неумение представить более крупную перспективу, сберечь краски наиболее важных в данном построении гармоний.

Отсюда вытекает требование «работать головой, а не руками» — отбирать из того, что смогли найти руки, *не то, что хорошо звучит в данный момент*, а то, что *лучше всего организует движение* внутри фразы. Все это возможно при подробном интонационном и синтаксическом анализе исходной мелодии и оценке ее жанровой природы.

На начальном этапе подбора аккомпанемента ученик сталкивается с несколькими связанными между собой проблемами:

- как выбирать *функции* аккордов;
- как выбирать *обращения* найденных гармоний;
- как строить *голосоведение*.

Рассмотрим эти вопросы отдельно, на конкретном материале.

## КАК «РАБОТАЮТ» ГАРМОНИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ

Вопросу о специфике гармонических функций посвящена отдельная глава нашего пособия. Здесь важно приложить эти представления к требованиям практики.

Вся система гармонических функций в тональной системе — одно из главных средств передачи в музыкальном языке различных оттенков *движения и покоя*:

- основная роль гармоний *тоники* — нести состояние покоя;
- предназначение гармоний *доминанты* — выражать состояние стремления к *тонике*;
- роль *субдоминанты* — организовывать движение *от тоники*.

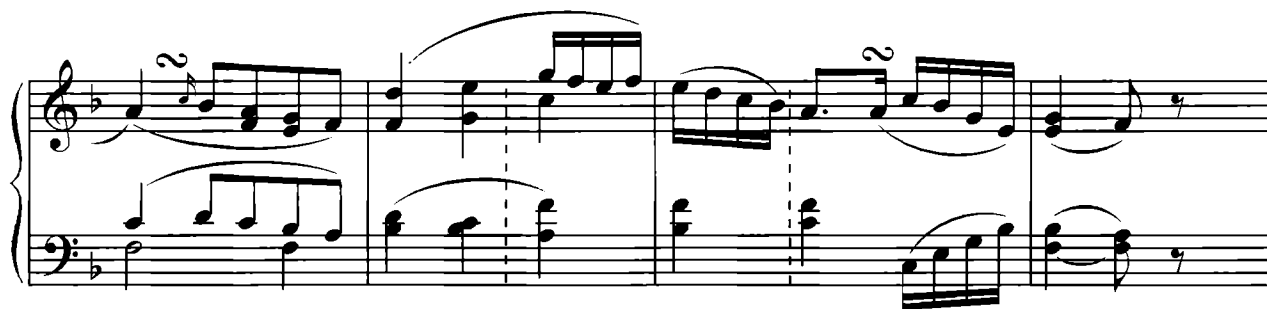
Каждая их функций может иметь множество оттенков, различающихся силой выражения.

Наиболее богато представлена в музыке, каким бы странным это утверждение ни показалось, именно *тоническая функция*. Она может быть выражена и одним звуком, и интервалом, и консонирующим и даже диссонирующим аккордом. Состояние покоя, создаваемое тоникой, может иметь множество градаций. Характер полного и окончательного покоя создает тоника в «Серенаде» из «Песен и плясок смерти» М. П. Мусоргского или Траурном марше из сонаты № 2 для фортепиано Ф. Шопена. На другом полюсе гармония, исполненная ощущением ожидания движения, — так звучит тоника в пьесе Р. Шумана «Отчего». В первых случаях мы говорим о *тонике закрытой*, окончательной, во втором — о *тонике открытой*.

Почти не уступает тонике в разнообразии проявлений *функция доминанты*. Ее стремление к тонике максимально, когда она выражена *диссонирующей гармонией*, содержащей в своем составе *доминантовый тритон*, и предшествует тонике *на слабой доле* или в *легком такте*. Напротив, консонирующая доминанта на *сильной доле* в *половинной каденции* может по своей устойчивости поспорить с тоникой. Это хорошо видно в следующем примере, где тяжелыми тактами оказываются *четные*. Стоящие здесь доминантовые гармонии по степени устойчивости соперничают с тоникой:

Л. ван Бетховен. Соната для фортепиано оп. 2 № 1, ч. II

The image shows a musical score for the second movement of Beethoven's Piano Sonata Op. 2 No. 1. The score is in 3/4 time, marked 'Adagio' and 'dolce p'. It consists of two staves: a treble clef staff for the right hand and a bass clef staff for the left hand. The music features a melodic line in the right hand and a supporting bass line in the left hand, with various harmonic progressions including dominant chords.



Иное дело — доминанта, стоящая в седьмом такте непосредственно перед заключительной тоникой.

Стремление *субдоминантовой функции* от тоники особенно заметно, когда она оказывается в *сильном метрическом положении* после тонической гармонии. Это иллюстрируют такты 5–6 приведенного примера, где гармония субдоминанты в тяжелом шестом такте явно подчиняет себе предшествующую тонику в пятом такте.

Особенностью этого примера является не выписанная композитором, но ясно ощутимая слухом смена размера во втором предложении — с трех четвертей на две (отмечена пунктирными тактовыми чертами). Возникает впечатление, что во втором предложении время течет более активно, чем в первом, что здесь не четыре, а пять тактов. Это впечатление усиливается ускорением гармонической и ритмической пульсации.

## ОСВОЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ФАКТУРЫ

Следует напомнить, что многоголосная фактура характеризуется, прежде всего, количеством голосов (включая явные и скрытые), а также и их функциями — гармоническими и тематическими.

Первостепенное значение в фактуре имеет построение *контурного двухголосия*, образованного парой крайних голосов — *мелодией и басом*. Если вам предстоит сделать трехстрочную гармонизацию мелодии для голоса или сольного инструмента с фортепиано, следует учесть интервалы, образованные *сольной партией и нижним голосом* сопровождения. Главное — построить дуэт *сольной мелодии и баса* на основе отбора интервалов, стоящих на *сильных долях такта*. С учетом интервалов, составляющих контурное двухголосие, строится выбор обращений аккордов:

- на *сильных долях в каденциях* крайние голоса ткани образуют *совершенные консонансы*, и гармонический оборот использует основные виды аккордов;
- на *сильных долях внутри построения* крайние голоса образуют преимущественно *несовершенные консонансы*, а непосредственно перед каденциями здесь могут появляться и *диссонансы* (см. нижний пример на с. 76);
- на *слабых долях тактов* в созвучиях ценятся прежде всего образующие их мелодические линии. Здесь возможны любые интервалы, если они дают хорошую мелодическую связь *сильных долей* и отражают интонационное содержание других голосов.

Естественно, выбор гармонизации напрямую зависит от синтаксической структуры мелодии, распределения веса тактов, а также от того, как автор обработки понимает *жанровую природу* мелодии. Так, материал *сольного* характера не должен опираться на аккомпанемент, в котором возникают голоса, конкурирующие с мелодией. Для иллюстрации этого приведем и прокомментируем следующий пример.

Первый период построен на распевной, *сольной* по своей жанровой природе мелодии и сопровождается *фигуративной фактурой* аккомпанемента, не содержащей мелодических линий, оспаривающих главенство *сольного* голоса:

## А. Рубец. Одноголосное сольфеджио, № 60

Соло

*Fine*

Середина примера не столь распевна, она более энергична, что выражается в учащении гармонической и ритмической пульсации. Для нее более органично *хоровое* звучание, предполагающее развитые и оформленные сопровождающие голоса, образующие фактуру сопровождения:

Хор

т. 9–16

*Da Capo al Fine*

В первом периоде второй такт звучит тяжелее первого, что создает ощущение движения *от тоники*, и естественна его гармонизация субдоминантовой функцией. Второй двутакт содержит движение *к тонике*, что и подкрепляется соответствующим выбором функций D и T.

Строгие правила голосоведения, действующие в стандартном школьном четырехголосии, здесь работают лишь частично. Они актуальны прежде всего для крайних голосов, а также для тех, чья *тематическая функция* имеет выраженный характер. Основное требование к сопровождающим голосам — спокойное и плавное движение при переходе одной гармонии в другую.

Не следует бояться, что голоса фортепианного сопровождения оказываются выше голосов солистов или хора — это в музыке обычная ситуация, не создающая никаких затруднений в восприятии роли голосов.

Одна из трудностей, с которой встречается педагог в работе над гармонизацией, состоит в преодолении *короткого масштаба слуха* учеников, желания добиться «красивого» звучания каждой гармонии, без учета ее участия в общем движении. Здесь важно приучить начинающих «гармонизаторов» смотреть не туда, куда они смотрят при переходе улицы («сначала налево, затем направо»), а наоборот: сначала *направо* — туда, где завершается данное построение, а затем *налево* — туда, откуда начинается движение, чтобы не употребить опорную гармонию раньше положенного срока.

В следующем примере хорошо видны приемы сбережения каденционных гармоний:

А. Островский, С. Соловьев, В. Шокин.  
Сольфеджио, № 281 — Немецкая песня

Тоническая гармония возникает здесь регулярно, и необходимо специально позаботиться о достижении свежести ее звучания в каденциях. В первом предложении таким средством оказывается тоническая педаль в басу, нейтрализующая связь аккордов.

Гармонизация второго предложения построена на оттягивании тоники, появляющейся только в каденции. В середине желательно *активизировать движение*, чтобы подготовить его максимум в начале репризы, где забота о сбережении тоники становится очень актуальной.

Приведем еще один пример, показывающий способы сбережения опорных гармоний:

А. Островский, С. Соловьев, В. Шокин.  
Сольфеджио, № 294 — Югославская (словенская) песня

The musical score consists of three systems. Each system has a vocal line on a single staff and a piano accompaniment on two staves. The key signature is one flat (B-flat major/C minor) and the time signature is 3/4. The piano accompaniment features a steady bass line with sustained notes, particularly in the first system, which serves as a tonic pedal. The melody is characterized by eighth and sixteenth notes, often grouped with slurs.

В первом предложении начального периода тоническая педаль в басу сдерживает гармоническое развитие, сохраняя его для второго предложения. Во втором предложении свежесть звучания заключительной тоники сберегается предшествующей доминантовой педалью. Тоника до мажора, завершающая середину, сбережена гармониями предшествующих тактов.

Начало репризы гармонизовано побочной доминантой к субдоминанте, что позволяет сберечь свежесть звучания заключительной тоники. Повторение репризы гармонизовано наиболее свежими гармониями, с использованием эллипсиса, позволяющего сберечь заключительную тонику.



Следующий пример представляет гармонизацию предварительно выстроенного тематического сценария на основе мелодии из № 63 «Одноголосного сольфеджио» А. Рубца:

А. Рубец. Одноголосное сольфеджио, № 63

Хор

Сопрано соло

Тенор соло

*Fine*

Оркестр



*Da Capo al Fine*

Выбор состава исполнителей (двухголосный хор в крайних частях, диалог и дуэт солистов в середине) определяется характером мелодического материала — ограниченного по диапазону и неиндивидуализированного у хора и распевного у солистов.

С этим же связана и фактура сопровождения, в крайних частях преимущественно дублирующая голоса хора, а в середине основанная на гармонических фигурациях, позволяющих ясно услышать сольные голоса дуэта сопрано и тенора.

Гармонический план связан и с различным ощущением синтаксиса в разных разделах формы: в крайних частях это структура 4+4+4+4, где все фразы имеют одинаковый вес, а середина основана на суммировании 2+2+4.

Связующий раздел построен на «одноразовом» материале, не связанном с тематизмом партии хора или интонационным материалом солистов, поэтому он отдан партии сопровождения.

Контраст частей заметно усиливается противопоставлением минора крайних частей, с подчеркнутыми *низкими ступенями*, и параллельного мажора середины, где особенно выделены *высокие, светлые ступени* лада.

Такая работа требует поэтапного выполнения — сначала анализ тематического материала, затем его распределение между солистами, хором и фортепиано, построение крайних голосов, определение необходимого характера фактуры в разных частях формы. Впрочем, все затраты энергии учеников окупаются возникающей в результате ясностью драматургии, особенно заметной при качественном итоговом исполнении.

Перевод одноголосной мелодии в многоголосный вариант необходимо строить с таким расчетом, чтобы рисунок исходной мелодии сохранял положение *ведущего голоса* и *легко прослеживался* в ансамбле голосов. Приводим пример тематического сценария, построенного на материале мелодии № 81 из «Одноголосного сольфеджио» А. Рубца:

#### А. Рубец. Одноголосное сольфеджио, № 81

The image shows a musical score for three parts: Orchestra, Choir, and Soloists. The score is written in G major and 4/4 time. The Orchestra part (top system) consists of two staves with various rhythmic patterns. The Choir part (middle system) has two staves: the top staff is for Soprano and Alto, and the bottom staff is for Tenor. The Soloist part (bottom system) has two staves: the top staff is for Soprano solo and the bottom staff is for Tenor solo. The score includes various musical notations such as notes, rests, and triplets.

Пример написан в простой трехчастной форме с контрастной серединой, однако, кроме обязательных частей, его материал содержит также *развивающий раздел*, переходящий в *предыкт к репризе*.

Материал середины, в отличие от первого периода, неоднороден — он состоит из двух тематических элементов, что позволяет разделить его между сольными партиями, вступающими сначала в *диалог*, а затем в *дуэт*. Интонации второго элемента середины становятся контрапунктами к интонациям основной темы, обеспечивая и развитие материала, и интонационное единство формы.

Двухактное *связующее построение*, основанное на «одноразовом» материале, подводит к динамизированной репризе, фактура которой обогащена контрапунктами на основе второго элемента середины.

Пьеса завершается *кодой* на интонациях *развивающего раздела*.

Добавив к этому сценарию гармоническое сопровождение (партию оркестра, использующую интонационный материал вокальных и хоровых партий), мы можем получить модель оперной сцены с хором, солистами и оркестром. Главное в этой работе — *не умножать число тематических элементов*, максимально использовать материал основной темы, варьируя и преобразуя его так, чтобы обеспечить развитие.

## СОЧИНЕНИЕ ВЕРСИИ

Одна из форм творческих заданий — сочинение версии неизвестного ученикам произведения. Материалом для такой версии может служить одна из расшифрованных мелодий из заданий главы I пособия, к которой следует сочинить текст и аккомпанемент.

Приводим примеры некоторых версий, сочиненных учениками школы «Лад», с небольшими исправлениями, внесенными педагогом.

И. С. Бах. Полонез из Французской сюиты № 6  
(ученическая версия)

**Комментарий.** Достоинство версии — в использовании интонационного и ритмического материала верхнего голоса в сопровождающем нижнем. В результате преодолеваются моменты возможных застоев в тяжелых тактах, достигается интонационное единство и законченность формы.

Весьма разумно построен и гармонический план двухголосия, отличающийся сбережением гармоний, приходящихся на «точки покоя».

Э. Григ. Колыбельная (ученическая версия)

Спокойно, мягко

**Комментарий.** Приведенная ученическая версия интересна использованием тонической педали в ядре темы и подсистем на медиантах в развитии (такты 6 и 7). Правильно понят замысел Грига сделать начальной мелодической тоникой V ступень ми мажора, в результате сбережена заключительная гармония тоники си мажора.

В то же время найденная в этой версии гармонизация основана на традиционном принципе сменяющих друг друга изолированных аккордов. Знакомство с авторской гармонизацией позволяет увидеть иной принцип гармонического мышления, основа которого — свободное взаимо-

действие голосов, не так жестко закрепленных гармонической вертикалью. Средние голоса образуют здесь дублировку секстами, которая служит контрапунктом к мелодии. Характерный гармонический колорит создается верхней парой голосов, образующей свободную дублировку чистыми квинтами. Такая квинтовая дублировка — типично григовский прием, многократно встречающийся в его произведениях; она создает своеобразный тембр гармонической ткани и позволяет преодолевать границы аккордов.

Вот как выглядит фактура оригинала:

Э. Григ. Колыбельная из цикла  
«Лирические пьесы» ор. 68 № 5

В следующем примере на основе предварительно расшифрованной мелодии ученик «Лада» сочинил аккомпанемент и текст. Автор версии увидел в мелодии характерные мужественные интонации и подчеркнул их, сочинив соответствующий текст и гармоническое сопровождение, основанное на активных утвердительных гармонических оборотах, использующих главную интонацию мелодии:

Я. Б. «Песня лесоруба»  
(ученическая версия песни Ф. Шуберта «Рыбак»)

жит о\_лень, ле - тит о\_рел, пус - те - ет лес гус - той. И мне по\_ра ид -

ти до\_мой, о - ста\_вить лес пус - той.

Сбережение интонаций особенно важно в построении дуэтов для равноправных голосов или инструментов на основе расшифрованной мелодии. Здесь лучше всего действует принцип «чужие здесь не ходят», предполагающий максимальное использование материала ведущего голоса и исключаящее привлечение «чужих» интонаций. В результате достигается интонационное единство материала дуэта, где голоса «хорошо слышат и понимают» друг друга:

А. Варламов. «Вдоль по улице метелица метет»  
(ученическая обработка для инструментального дуэта)

В следующем примере сопровождающий голос поначалу контрапунктирует ведущему, но в развитии использует его интонации:

## В. Серeda. Пьеса (вариант обработки № 133 из главы I)

The musical score is presented in three systems. Each system contains a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is one sharp (F#). The time signature starts as 2/4, changes to 3/4 in the second measure of the first system, and returns to 2/4 in the second measure of the second system. The notation includes various note values, rests, and slurs, indicating a piece with a mix of rhythmic patterns and melodic phrases.

Сопоставление выполненной учениками работы с первоисточником позволяет детям уточнить представление о содержании текста и приемах его оформления, а педагогу дает возможность обратить их внимание на множество интересных деталей и полезных приемов, применяемых композитором для организации движения и сбережения ярких гармонических и фактурных деталей, возникающих в каденциях и точках покоя.

Конечно, главная польза от такой работы состоит в том, что она приучает юных музыкантов более внимательно всматриваться в текст осваиваемых произведений, чтобы *учиться на материале живой музыки.*

## Глава V

# ТЕМАТИЧЕСКИЙ СЦЕНАРИЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

## ЧТО РАСКРЫВАЕТ ТЕМАТИЧЕСКИЙ СЦЕНАРИЙ

Один из главных вопросов, стоящих перед педагогом, пытающимся развить мышление ученика, заключается в способе раскрытия содержания музыкального произведения. По сложившейся практике этот вопрос исключен из содержания программ по музыкально-теоретическим дисциплинам и традиционно отдается на откуп музыкальной литературе. И действительно, возможно ли понять содержание музыкального произведения с помощью «грамматического» анализа его элементов — например, определения тонального плана, состава гармонических последовательностей, перечня ритмических фигур, описания мелодических оборотов, из которых складывается ткань музыкального произведения?

Такой анализ подобен попытке понять содержание поэтического текста с помощью грамматики. Достаточно ли будет, например, сказать, что в строке известного стихотворения А. С. Пушкина «На холмах Грузии лежит ночная мгла» подлежащим является слово «мгла» — существительное единственного числа, женского рода, именительного падежа, что глагол «царит» здесь в роли сказуемого, что «на холмах Грузии» — обстоятельство места и т. д.? Даже если мы определим падежи, залого, склонения и спряжения всех слов в этом стихотворении, нам не удастся ни на миллиметр приблизиться к пониманию волшебства, с помощью которого возник здесь поэтический образ.

Для того чтобы понять смысл любого словосочетания в поэтическом тексте, надо подняться на уровень семантического и семиотического анализа, рассмотреть его в контексте культурной традиции, но и эти методы не дадут ожидаемого результата, если они не основаны *на любви* к изучаемому предмету. Такими же бессмысленными выглядят попытки раскрыть смысл музыкального текста, выполняя его гармонический анализ или описывая мелодические или ритмические фигуры, — они обретают смысл только в контексте всей системы отношений, составляющих музыкальный язык пьесы, и при обязательном условии *горячей заинтересованности* в результате. Тем более совершенно недостаточно научить ученика различать и называть все звуковые элементы — ступени, интервалы, звуки, ритмические фигуры, если слух воспринимает их *вне контекста*, вне системы смысловой связи и при *равнодушии* со стороны ученика.

Вместе с тем на пути к пониманию содержания музыкального произведения нельзя миновать анализ его «материальных носителей» — тех самых мелодических, гармонических, ритмических фигур, из которых состоит его текст, но все они должны найти свое место в тех смысловых структурах, из которых складывается музыкальная логика.

Книга Павла Флоренского «Иконостас» начинается мыслью о различной сущности «мира видимого и мира невидимого» и «о *границе* их соприкосновения», которая «их разделяет, но она же их и соединяет». Не пытаюсь пересказать ход мыслей великого философа своими словами, перейду сразу к их повороту, имеющему отношение к теме, которой посвящена эта глава посо-



бия. Одной из многих сфер соприкосновения мира видимого и невидимого Павел Флоренский называет *художественное творчество*. Вот небольшой фрагмент того, что пишет он по этому поводу:

«...в художественном творчестве душа восторгается из дольного мира и всходит в мир горний. Там, без образов, она питается созерцанием сущности горнего мира, осязает вечные ноумены вещей и, напитавшись, обремененная ведением, нисходит вновь в мир дольный. И тут, при этом пути вниз, на границе вхождения в дольное, ее духовное стяжание облекается в символические образы — те самые, которые, будучи закреплены, дают художественное произведение»<sup>1</sup>.

Текст музыкального (и любого художественного) произведения представляет собой одну из тех граней, где «видимое соприкасается с невидимым», где материализуется, обретает форму духовная сущность содержания. Полноценное прочтение текста музыкального произведения возможно на основе усвоения его *интонационной структуры*. Хорошо усвоено может быть лишь то, что не только услышано, спето вслух или про себя, но и *осмыслено*.

Для усвоения интонационной структуры пьесы можно предложить некоторые способы, приближающие нас к пониманию скрытого, «невидимого» смысла текста.

## ПЕРСОНИФИКАЦИЯ МАТЕРИАЛА. ВЫЯВЛЕНИЕ «СКРЫТОГО ТЕАТРА»

Один из самых эффективных способов понять логику, формирующую музыкальное произведение, состоит в построении *тематического сценария* музыкального произведения.

Здесь опять придется упомянуть особую роль мелодической основы музыкальной ткани. Основным аналитическим инструментом для этого является представление о *тематических функциях голосов*, позволяющее перестроить взгляд на многоголосную ткань, превратив ее из «последовательности аккордов» в *ансамбль голосов*, основанный на их интонационном взаимодействии.

Тематический сценарий произведения представляет собой партитуру, в которой голоса, в зависимости от их *тематической значимости* и *жанровой природы*, распределяются между солистами, хором tutti, группами хора и фортепиано (условным оркестром). Полученная в результате такой работы партитура дает более ясную картину сюжета произведения и может служить основой понимания его *музыкальной драматургии*.

Для построения такого сценария аналитику необходимо научиться:

- определять *количество* голосов;
- отделять голоса явные от скрытых;
- распределять голоса на группы:
  - *тематические* — предназначенные для изложения и развития *интонационного сюжета* произведения;
  - *гармонические* — представляющие *наполнение гармонической ткани*.

Самый простой (но и самый неэффективный) путь выстроить такой сценарий — предложить ученикам придуманный педагогом вариант, затем разучить и исполнить его с группой учеников.

Многократно полезнее получить такой сценарий в результате коллективной работы учебной группы, разбитой на две-три команды — как итог перебора и проверки предложенных разными командами вариантов. Конечно, следует предложить ученикам сначала выучить дома и попытаться осмыслить текст выбранного произведения и на следующем занятии перейти к коллективному обсуждению в составе команд. Такая работа позволяет ученикам осмыслить те еще смутные

<sup>1</sup> Цит. по: Флоренский П. А. Имена. М., 2008. С. 334.

впечатления от текста, которые они получили в домашнем анализе, выразить свои ощущения словами, сопоставив их с представлениями, сложившимися у товарищей.

Целесообразно проводить такую работу в несколько этапов: сначала обсудить план предстоящей работы — распределение голосов по их тематической значимости и жанровой природе, затем перейти к сопоставлению и обсуждению предложенных командами вариантов.

Оценка качества тематического сценария проверяется в исполнении на фортепиано *всего текста* (включая голоса тематические и гармонические), при этом голоса *тематические* еще и пропеваются солистами или хором, таким образом подчеркивается их особая значимость в драматургии произведения.

В процессе коллективного обсуждения и ученики, и педагог (знаю это по своему опыту) нередко меняют свое представление о содержании и драматургии произведения, уточняя его в результате реальной проверки. И найденные вместе определения, характеризующие музыкальный материал, и совместное исполнение вариантов сценария позволяют выйти на новый уровень восприятия текста и вызванного этим более полного и точного эстетического переживания.

Далеко не всякое произведение удастся легко изложить в виде тематического сценария — в одних случаях количество голосов является переменным, в других один и тот же голос может одновременно или поочередно служить в качестве тематического и гармонического, в третьих фактура может быть достаточно ясной, но слишком простой и неинтересной для построения сценария. Однако такой способ анализа ткани и драматургии произведения пригоден все же для очень большого числа произведений.

Наиболее интересны пьесы программного характера, тематический материал которых основан на противопоставлении и взаимодействии *различных тематических элементов*, образующих подобие театра. Выявление этого *скрытого театра* в таких пьесах позволяет дать ученикам начальные представления о *музыкальной драматургии*.

Иногда этот театр настолько очевиден, что остается лишь переписать голоса фортепиано в партии солистов и хора. Абсолютно ясен, например, такой сценарий в пьесе Г. Свиридова «Упрямец» из «Альбома фортепианных пьес для детей». Композитор настолько четко прописал все роли — и мальчика-упрямца, и хор уговаривающих его родных и друзей, что остается лишь сочинить к ним слова. Такой же сценарий можно выстроить в «Аккордовом этюде» — № 69 из тетради III «Микрокосмоса» Б. Бартока, где нет голосов только гармонических, *нетематических*, все они участвуют в интонационной драматургии пьесы.

При значительном количестве гармонических голосов в Каноне ор. 38 Э. Грига их роль сводится к необходимой гармонической поддержке лирического, элегического дуэта солистов в крайних частях и просветленного образа, возникающего в дуэте хоровых партий средней части. Конечно, роль этой поддержки значительна — она создает ту особую звуковую атмосферу, в которой разворачиваются сольные партии.

Рассмотрим несколько случаев такого театра, складывающегося в различных произведениях фортепианной музыки.

### В. А. Моцарт. Соната ля мажор KV 331, часть I

Первая часть ля-мажорной сонаты представляет собой цикл вариаций. Приведенный пример излагает его тему, воплощающую светлый и безмятежный образ. Об этом говорят и спокойный, пластичный характер мелодического рисунка, не меняющийся на протяжении темы, и полное согласие крайних голосов фактуры, звучащих на фоне выдержанного среднего голоса, и постоянная опора на бесспорную тонику, и подчеркнута светлый состав лада, в котором использованы все возможные высокие ступени.

В начальном периоде темы голоса лишены индивидуальности, они образуют простой и неразделимый ансамбль, где на фоне квинтовой педали бас дублирует мелодию в дециму. Партии голосов, за исключением верхнего, здесь не слишком индивидуализированы, поэтому естественно представить этот раздел в хоровом исполнении.

В момент каденций соотношение и число голосов меняется, образуя каденционную рифму, материал которой возвратится в репризе.

Казалось, в первом периоде темы достигнут максимум света, но в середине колорит музыки еще высветляется: начавшееся соло содержит движение от тоники — сначала к субдоминанте, с кульминацией на самых светлых ступенях лада, затем к доминанте. Здесь к женскому соло постепенно подключаются нижние голоса хора, подготавливающие хоровую репризу. Заключительная фраза репризы напоминает нам о светлой кульминации сольной партии и о движении от Т к S.

Andante grazioso В. А. Моцарт. Соната для фортепиано KV 331, ч. I

Хор Соло

Хор + оркестр

The score consists of three systems of piano music. The first system is marked 'Andante grazioso' and 'Хор' (Chorus), with a dynamic marking of *p*. The second system is marked 'Соло' (Solo) and features a dynamic shift to *sf* (sforzando). The third system is marked 'Хор + оркестр' (Chorus + orchestra) and returns to a dynamic of *f* (forte). The music is in G major and 3/4 time.

### П. И. Чайковский. Тема с вариациями

Материалом тематического сценария здесь также служит тема вариаций. Тип драматургии, складывающийся в теме П. И. Чайковского, имеет черты некоторого сходства с темой В. А. Моцарта. В крайних частях темы типичный хоровой склад. Образ безмятежности и спокойствия создают пасторальная тональность, подчеркнута светлый гармонический колорит, создаваемый опорой на аккорды медиант, высветленная модальная основа.

Andante non tanto П. Чайковский. Тема с вариациями

p espr.

The score shows the beginning of the 'Theme with Variations' by Pyotr Ilyich Tchaikovsky. It is marked 'Andante non tanto' and features a dynamic of *p espr.* (piano, espressivo). The music is in D major and 3/4 time, characterized by its pastoral and peaceful mood.

Однако музыкальный образ середины здесь заметно контрастирует с крайними частями, перенося воображение слушателя в мир лирической мечты. Здесь возникает сольная лирическая интонация «зова», ожидания, стремления к иной, не такой безмятежной и спокойной жизни. Этот иной мир занимает в теме начало второй части — всего лишь один двутакт и его повторение (такты 9–12). Но здесь обновлены все элементы музыкального языка: и фактура, основанная на противопоставлении хора и соло, и появившееся четкое синтаксическое членение, и новый мелодический рисунок в виде ямбического восходящего квинтового хода, и ожидание так и не появившейся тоники ре минора, возникшее из сопоставления его темной субдоминанты и светлой доминанты.

Реприза (такты 13–16) возвращает слушателя к начальному пасторальному образу.

т. 9–16

### В. А. Моцарт. Соната фа мажор KV 280, часть II

Драматичная сцена возникает в начальном разделе Adagio из фа-мажорной сонаты В. А. Моцарта. Образный контраст особенно заметен на фоне сходства жанровой природы материала во всех разделах формы. Начальная скорбная интонация в четырехголосном хоре передается в нисходящем порядке от сопрано к басу. Число гармонических голосов здесь сведено к минимуму — все голоса имеют тематические функции, даже бас воспроизводит в ритмическом увеличении концентрат скорби — интонацию малой секунды. Патетично и драматично звучит дважды повторенное сопоставление светлой мажорной доминанты и темной гармонии VI ступени (такты 3–6).

### В. А. Моцарт. Соната для фортепиано KV 280, ч. II

Adagio

Средний раздел — драматический диалог двух женских партий, который начинается и завершается в параллельном мажоре, но наполнен весьма конфликтным содержанием. Просвет-

ленный характер музыки первого персонажа подкрепляется и светлым составом лада, и чувством ожидания, стремления вперед, поддерживаемого доминантовой pedalю. Краткие реплики второй участницы диалога, исполненные напряженности, опираются на конфликтные и темные ступени в мелодии и гармонии.

Соло (альт) т. 9–16

Диалог (сопрано-альт)

Двухтактная ритурнель отделяет нас от оптимистического заключения первого раздела Adagio, в котором соединяются и дуэт солистов, и хор, и оркестр:

Ритурнель (оркестр) Дуэт (С.+А.) т. 17–24

Оркестр Хор Оркестр (струнные) Оркестр tutti

Большое количество замечательных примеров содержится в пьесах педагогического репертуара, предназначенных для детей и раскрывающих мир ребенка, круг его жизненных впечатлений. Это и отдельные номера из «Нотной тетради Анны Магдалены Бах», и пьесы из «Альбома для

юношества» Р. Шумана, «Детского альбома» П. И. Чайковского, «Альбома фортепианных пьес для детей» Г. Свиридова, цикла Б. Бартока «Детям», а также других циклов фортепианных миниатюр — таких, как «Лирические пьесы» Э. Грига. В каждой из пьес можно найти и по-разному выстроить тематические сценарии, помогающие раскрыть их драматургию.

Рассмотрим некоторые из них.

### П. И. Чайковский. Вальс («Детский альбом» ор. 39)

Начало Вальса служит хорошей иллюстрацией различия голосов *тематических* (партия левой руки) и *гармонических* (партия правой руки). Аккомпанемент не имеет здесь тематической роли, его составляют только гармонические голоса, не участвующие в диалоге.

Тематический материал партии правой руки содержит *диалог* двух участников бала, мелодический рисунок которых четко индивидуализирован. Читателям нетрудно представить распределение ролей в этом диалоге, как и в его продолжении — настолько точно персонифицированы их речевые интонации: в них слышатся и галантные, и жеманные интонации, и восторженные восклицания, и искренний смех.

#### П. Чайковский. Вальс из цикла «Детский альбом» ор. 39 № 8

Довольно скоро

Заключительный двутакт этого диалога по логике переходит в унисонный дуэт. Здесь заканчивается крупный план сцены, где условная камера концентрирует наше внимание на радостных и взволнованных лицах героев повествования, а затем «изображение» переводится в общий план, рисуя нам картину бального зала, где нет персонифицированных интонаций — лишь общее безостановочное вращение пар. Тем не менее интонационное содержание материала здесь неоднородно, оно состоит из двух элементов, контрастных прежде всего по своей *жанровой природе*:

- элемент А (отмечен в примере пунктиром) имеет ярко выраженную *инструментальную* природу — это типичная оркестровая тирата, уместная, например, в партии флейты;
- элемент В имеет вокальную природу — это двухголосный хор, где верхний голос звучит как подголосок нижнего (или нижний — подголосок верхнего).

Оба эти элемента подчеркнуто обезличены, они не меняются в развитии, создавая некий обобщенный образ вальса, с характерным несовпадением акцентов у разных вальсирующих пар.

«Оркестровая» партия здесь еще более упрощена, сведена к повторению выдержанной тонической квинты. Середина завершается уже знакомой оркестровой тиратой, подготавливающей наступление репризы.

т. 34–53

Поразительно мастерство композитора, сумевшего в миниатюре, предназначенной для детского репертуара, создать столь наглядную и убедительную картину бала и беседы юных героев, наполненную ясным и добрым содержанием.

Составляя тематический сценарий Вальса, следует внимательно проанализировать интонационный строй мелодий, составляющих музыкальную ткань, и не соединять в одну линию реплики разных персонажей в первой части и тем более реплики инструментальной природы с интонациями хора в середине. А именно это произошло в издании «Детского альбома», выпущенного в 1994 году с выразительными иллюстрациями В. Павловой и явно неудачными стихами В. Лунина. Вот как выглядит в этом издании «поэтический» текст середины Вальса:

В пе-сен-ке мо - ей слы-шен се-реб-рис - тый звон ручь - я, разда-ет-ся  
в ней слад-ко - звуч-ный го - лос со - ловь-я. В пе-сен-ке мо - ей слы-шен  
ти - хий ше - лест трост - ни - ка, разда-ет-ся в ней у - див - лен-ный ше -  
пот ве - тер - ка, ше-пот ве-тер - ка, ше-пот ве-тер - ка, ше-пот ве-тер - ка.

По воле поэта юная героиня, спотыкаясь на странных паузах и неуместных ударениях, в первой части поет и «за себя, и за того парня», а во второй — за оркестр и хор.

Ошибка поэта в том, что он представил себе Вальс как *сольную вокальную пьесу* — *монолог* юной героини. В результате он механически подтекстовал ритм верхнего голоса, не вникая в интонационное своеобразие каждой фразы, и таким образом нивелировал все смысловые различия, соединив несоединимое. По-видимому, поэт воспринимает музыку как искусство настолько бес-содержательное, что лишь текст способен компенсировать отсутствие содержания.

Р. Шуман. «Листок из альбома» I, 1841  
(«Пестрые листки» оп. 99)

Противопоставление общего и крупного плана — не редкость в музыкальной драматургии. Пример такого рода дает нам «Листок из альбома» Р. Шумана. Крайние части здесь представляют строгий хорал, голоса которого нетрудно переписать в партитуру, — это *общий план* картины. Переход к *крупному плану* происходит в середине, где выделяется «голос из хора» — соло сопрано на фоне хора.

Р. Шуман. «Листок из альбома»  
из цикла «Пестрые листки» оп. 99

Ziemlich langsam

Следует обратить внимание учеников на то, что материал середины вырастает из интонаций средних голосов хора, но здесь они оформлены в развитую и законченную тему, которая интонационно, ритмически и синтаксически обособлена от голосов хора.

Гармония среднего раздела отличается от крайних частей подчеркнутой *неустойчивостью*, чувством *ожидания* тоники, трезвучие которой появляется лишь в последнем такте.

Другая особенность гармонии — обновление ее *модальной основы*: если хоровые голоса в тяжелых тактах крайних частей приходят к *темным* ступеням минора — III и VI, то мелодия сольной партии устремляется к *светлым* ступеням главной тональности, с кульминацией на самой светлой ступени минора — II, при этом хоровые голоса середины продолжают опираться на *темные* ступени до-диез минора — VI и III, подчеркивая тем самым контраст хоровых партий, обособленность сольной мелодии от хора.

Сочетание гармонической неустойчивости с устремлением мелодии к свету на фоне темных гармоний партии хора составляет основу драматургии этой замечательной миниатюры.

В репризе контраст модальных позиций ступеней углубляется введением еще одной темной ступени — *соль-бекар*, VI ступени си минора.



### Э. Григ. «Народная мелодия» («Лирические пьесы» ор. 12)

Сюжет этой миниатюры построен на сопоставлении индивидуализированного женского соло с напряженным гармоническим сопровождением в первой части и простого по мелодическому и гармоническому материалу хорового ответа в середине трех-пятичастной формы.

Музыка сольного эпизода отличается прихотливым мелодическим рисунком, сложным ритмом, широким диапазоном:

Э. Григ. «Народная мелодия» из цикла  
«Лирические пьесы» ор. 12 № 5

Con moto

Середина трех-пятичастной формы воспроизводит хоровую четырехголосную фактуру, в которой нет голосов только гармонических, все они имеют четкие тематические функции и легко трансформируются в хоровые партии:

т. 10–13

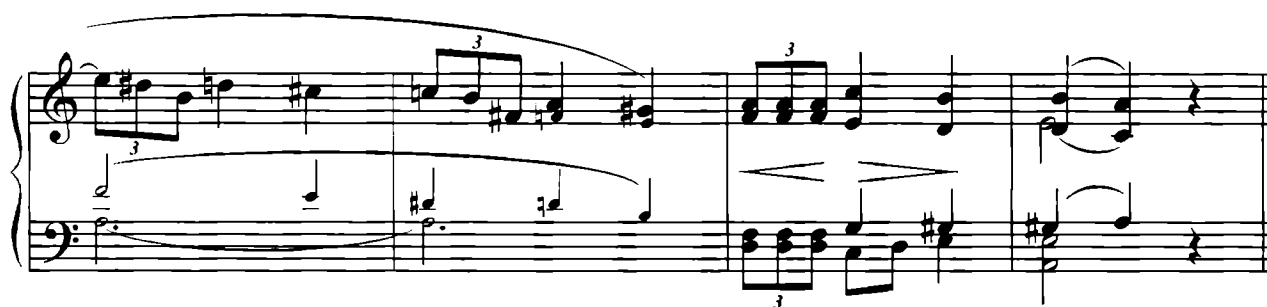
В итоге создается сложный образ, где эпические фразы хора комментирует взволнованный лирический монолог солиста.

### Э. Григ. «Элегия» («Лирические пьесы» ор. 38)

Сюжет, на котором построена эта пьеса, более сложен и по составу участников, и по тематическому материалу. Материал первого периода «Элегии» Э. Грига основан на взаимодействии двух контрастных тематических элементов: драматического *женского соло*, музыкальное содержание которого отвечает названию пьесы (элегия — «жалоба»), и *хорового ответа* («утешения»). Средний голос, сопровождающий «жалобу», представляет собой свободное удвоение хроматического рисунка сольного голоса, бас — педаль. Синхронный ритм голосов хорового ответа построен на консонантных гармониях и диатонике.

Э. Григ. «Элегия» из цикла  
«Лирические пьесы» ор. 38 № 6

Allegretto semplice



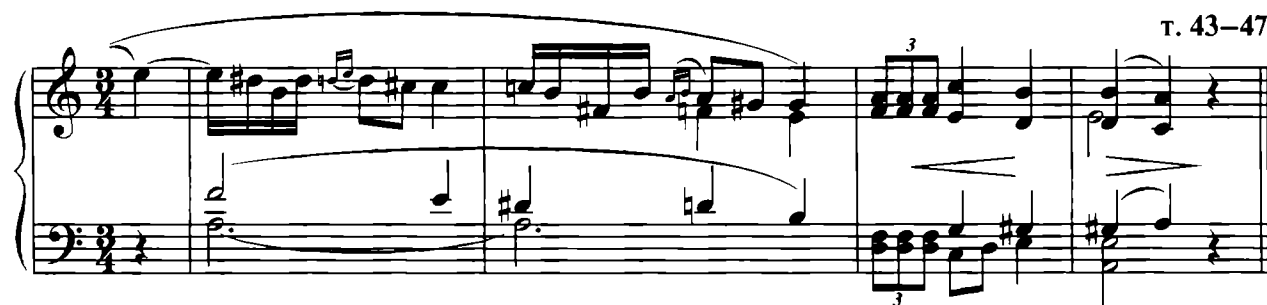
В дважды повторяемой середине (пьеса написана в трех-пятичастной форме) музыка переносит слушателя, в отличие от предыдущих примеров, не в другой план, а *в другое время* — в светлое, безоблачное *прошлое*:

- соло тенора, использующее интонации начального женского голоса, звучит теперь в чистой диатонике натурального до мажора в сопровождении простого и функционально ясного гармонического фона;
- с пятого такта середины к ответному соло сопрано присоединяется переключка мужских хоровых голосов, построенных на хроматизированных интонациях;
- в конце середины звучит соло женского голоса, наполненное жалобными интонациями; его последняя фраза, как эхо, повторяется оркестром.

т. 10–20 (29–39)



Сюжет «Элегии» завершается во второй репризе, где во втором предложении периода жалобные, скорбные интонации достигают кульминации:



## Э. Григ. Вальс («Лирические пьесы» op. 12)

Сюжет этой пьесы, несмотря на ее скромные размеры, рисует яркую и многогранную картину жизни, с ее движением, устремлением, мгновениями покоя и счастья и воспоминаниями о них. Здесь есть и хоровые сцены, и лирический дуэт согласия, и кода, соединяющая все образы, мелькнувшие в пьесе.

Первая часть представляет собой хоровую сцену, где диалог хоровых партий альты и сопрано сменяется хоровым tutti:

Э. Григ. Вальс из цикла  
«Лирические пьесы» op. 12 № 2

**Allegro moderato**

C.  
A.

*p*

Орк.

C.  
A.

T.  
B.

*ritard.*

*f*

*p*

В главе II излагались особенности тональной организации и модальной основы Вальса. В дополнение к изложенному там следует отметить яркий эффект звучания половинной каденции на *светлой* гармонии мажорной доминанты, звучащей после *темных* гармоний III и VI ступеней минора.

Лирический центр Вальса — его середина, «дуэт согласия», где партнеры восторженно изливают свои чувства друг к другу в диалоге и затем соединяются в дуэте.

Если материал первой части подчеркивал движение, стремление к невидимой или неизвестной цели, то здесь *время как будто остановилось*, замерло. И интонационный материал, и гармония несут в себе полное согласие. Модальная основа подчеркивает все самые светлые элементы мажора, композитор даже вводит «вводный тон к вводному тону»! Мелодическая тоника, в отличие от материала первой части, теперь прочно стоит на основном тоне тонической гармонии, соединяющей в себе все тоны аккорда.

Излагаем этот эпизод в виде партитуры:

ritard. т. 37–52

Ork.  
C.  
T.

a tempo

Кода, наступившая после середины, объединяет материал, прозвучавший до сих пор, и воспринимается как философский вывод об особой ценности счастья, его недолговечности, мимолетном характере.

т. 71–79

C.  
T.  
Хор

p dolce pp

Чудесное превращение произошло с аккомпанементной фигурой сопровождения из первой части — она теперь наполнилась хоровыми голосами, на фоне которых вновь вспомнился дуэт лирических героев из середины.

Удивительно тонкий штрих обнаруживается в заключительной фразе коды: светлый, мажорный материал, звучавший до этого в партиях солистов, теперь отдан хору и звучит на *pp* и в миноре. При этом тоника теперь открытая, с квинтой в мелодии, как будто возвращающая слушателя к образам начальной темы Вальса<sup>1</sup>.

На примере материала Вальса можно весьма наглядно продемонстрировать ученикам природную разницу мажора и минора. *Мажор* — не только *светлый*, но и «*твердый*», строгий, кристаллический (что отражается в его обозначении *dur*). *Минор* — не только *темный*, но и «*мягкий*», гибкий, текучий (*moll*). Для мажора характерны строгость и постоянство звукоряда, для минора — вариантность, изменчивость его состава: не только «вверх мелодический, вниз натуральный», но и все другие возможные варианты верхнего тетрахорда, как вверх, так и вниз.

<sup>1</sup> «Все было так хорошо, но закончилось — как всегда...» — написала в своем анализе этого Вальса «умудренная опытом» 14-летняя студентка 1-го курса училища.

**Б. Барток. «Говорят, не выдадут меня за любимого»  
(«Десять легких пьес»)**

Материалом пьесы для композитора послужила мелодия словацкой народной песни с текстом, отраженным в названии.

В свое время эта мелодия была использована в качестве второй (словацкой) части гимна Чехословацкой Республики (правда, звучала она там, как положено звучать гимну, совсем в ином — торжественном и жизнеутверждающем — ключе).

В сущности, все голоса, из которых складывается музыкальная ткань пьесы, тематические, и у каждого из них важная роль в музыкальной драматургии. Композитор выстроил здесь сложный драматический сюжет, в котором участвуют и голоса юных героев, разлученных судьбой, и хор сочувствующих им людей, и голос самой судьбы.

В условной партитуре три слоя: в верхнем голосе первой строфы соло сопрано, в среднем — сопровождающий его «сочувствующий» мужской хор, в нижнем — голос судьбы, представленный каденционной формулой D–Т в недостижимом для голосов низком регистре.

Б. Барток. «Говорят, не выдадут меня за любимого»

*Poco andante*

Соло

Хор 1

Хор 2

Во всех слоях ткани проходит главная интонация — нисходящая секунда, сохраняющая свою организующую роль на протяжении всей пьесы. По сути, все голоса музыкальной ткани состоят из вариантов этой интонации, имеющей ясную речевую природу — это и безнадежные ниспадающие каденции солистов, и растянутые в ритме сочувственные вздохи хора, и категорически-утвердительные автентические каденции в голосе судьбы.

Вторая строфа образована перестановкой слоев: в нижнем слое теперь мужское соло, в среднем — «сочувствующий» хор женских голосов, в верхнем — голос судьбы, теперь звучащий уже в верхнем регистре.

Хор 2

Хор 1

Соло

*p espr.*

*dolce*

*pp*

*pp*

*p*

*ppp*

*pp*

Удивительная концентрация интонационного материала сочетается в этой пьесе с обостренным ощущением противоречия и контраста модальных позиций, возникающих одновременно в разных голосах фактуры. Внутренняя напряженность гармоний создается конфликтным соотношением модальных позиций разных слоев, образующих интервалы тритона и большой септимы. Так, в первой фразе подчеркнутая высокая II ступень вступает в конфликт с темной VI ступенью в среднем голосе, во второй фразе этот конфликт углубляется — здесь высокие II и III ступени противостоят низкой VI гармонического мажора. То же тритоновое соотношение продолжают сохранять опорные тоны солистки и хора в заключительных фразах первой строфы.

Контраст с этими конфликтными гармониями образует определенный и функционально однозначный гармонический оборот, завершающий каждую фразу.

Характерной чертой гармонического материала пьесы является *политоникальность* всех опорных гармоний. В первой фразе она проявляется в квинтовом соотношении мелодических устоев в разных слоях: мелодия солиста в первой фразе кадансирует на *до*, средний голос гармонического сопровождения — на *фа*. Во второй фразе сольной партии устой на *ми-бемоль*, основной тон гармонии — на *ля-бемоль*. Это же соотношение устоев сохраняется до конца строфы. Вторая строфа содержит тот же принцип, но, благодаря перестановке слоев, он выражен квинтовым соотношением устоев.

## ИЗВЛЕЧЕНИЕ УРОКОВ (лирическое отступление)

Анализ мелодии с помощью построения тематических сценариев родился в моей практике преподавания сольфеджио довольно рано, практически с первых лет работы. Он возник как результат чтения мелодий в виде эстафеты, переходящей от одного ученика к другому или от одной группы к

другой и время от времени сменяющейся хоровым пением. Этот способ полезен уже тем, что требует от учащихся постоянного внимания, готовности в нужный момент включиться в пение.

Достоинства такой формы работы, на мой взгляд, состоят в преодолении временного разрыва между теорией и практикой и вовлеченностью учеников в процесс анализа — любой родившийся в этом процессе вариант немедленно обсуждается, в итоге возникает эстетически значимый результат. И мои студенты, и я довольно быстро заметили, что одно сочетание исполнителей звучит естественно, музыкально, другое — не слишком. Это привело нас к мысли об отборе наиболее удачных вариантов распределения материала и осознанию принципов такого отбора. В дальнейшем просьба предложить вариант тематического сценария стала одной из основных форм домашнего задания.

Для меня возможность выстроить такой сценарий сделалась одним из важнейших критериев отбора дидактических материалов для диктантов, гармонических задач, аккордовых или интервальных последовательностей, примеров для чтения с листа.

Постепенно выработанные правила этой формы работы были перенесены уже на построение сценариев музыкальных произведений. Здесь процесс обсуждения и достижение результатов были не столь быстрыми, но они давали главное — заинтересованность учеников и как результат быстрый рост их аналитических и творческих навыков.

Естественно, проводя методические семинары в разных городах, я не упускал возможности познакомить с принципами построения сценариев мелодии своих слушателей. Их реакция на тематические сценарии как средство анализа мелодий была в большинстве положительной. Лишь небольшая часть моих слушателей осталась равнодушной к возможности «оживлять звуки» таким способом, а многие педагоги заинтересовались и сами стали пропагандистами такой методики.

Что касается тематических сценариев произведений классической музыки, то здесь определенная часть моей аудитории осталась равнодушной к этой идее, сочтя ее ненужным усложнением и «без того сложной жизни», а реакция остальных была очень разной — от радостного удивления открывшимся с неожиданной стороны смыслом музыки до недоумения и даже возмущения.

Самым «крутым» был упрек в «вульгаризации музыки», в навязывании субъективных впечатлений музыкальному тексту, таинственный смысл которого простому человеку постигнуть нельзя, нужно лишь следовать авторским указаниям темпа, динамики и артикуляции.

Неодобрение у некоторой части аудитории вызвало предложение делить партии солистов, как выразились некоторые мои слушатели, «по половому признаку». Были и другие, иногда разумные и обоснованные, иногда курьезные, предложения и замечания, что вполне естественно при столкновении с неожиданным или малознакомым в сложившейся практике подходом к тексту.

Для меня совершенно очевидна огромная польза такой работы, которую я оценил по результатам многолетних занятий с учениками ДМШ и студентами училища. Построение тематических сценариев многим из студентов открыло глаза на скрытые стороны музыкального содержания, которые заслонял для них традиционный теоретический аппарат. Понимание интонационной структуры музыкальной ткани придавало, конечно, более убедительный, обоснованный характер исполнению, а в дальнейшем позволяло легко находить свой путь в аранжировке и инструментовке.

Однако некоторые детали предложенной методики требуют уточнения и расшифровки. Возможность оживлять звуки мелодии, придавая им ясный драматургический смысл, возникает у педагога любой специальности, особенно у педагогов исполнительских дисциплин, уже на начальном этапе обучения детей. Поэтому многие практикующие педагоги ищут свои пути в этом направлении, иногда действуя сознательно, иногда интуитивно или импровизационно.

Очевидно, что тематический материал в классической музыке несет на себе основную долю смысловой нагрузки в создании драматургии произведения. Темы здесь нередко, особенно в пьесах программного характера, выполняют роли *персонажей пьесы* или *образов*, их изменение и развитие позволяет видеть движение их жизненных прообразов. Однако столь прямая аналогия

темы с персонажем или образом возможна далеко не всегда. Нередко тематический материал, при всей его индивидуальности, в процессе своего развития настолько изменяется, что далеко не просто изложить его в виде такой партитуры.

Об этом весьма убедительно и даже поэтично пишет Е. В. Назайкинский в своем капитальном труде «Логика музыкальной композиции»:

«В отличие от мира, населенного литературными или театральными персонажами, по отношению к которому каждое произведение драматического рода является окном в реальность, открываемым на некоторое время, — в отличие от этого правдоподобного мира музыкальный мир предельно фантастичен. И фантастичность его... как раз и заключается в невесомости идеальных предметов, конструкций, сил, форм, развивающихся и действующих во времени, в естественности превращений и исчезновений, в привычности процесса дематериализации персонажей.

Интересны формы развития темы, напоминающие причудливые превращения героев сказок, мифов или преобразование природного органического мира, физики космоса, и микромира.

Музыкальные темы — это жизнестойкие эфемериды, которые, исчезая, не исчезают, а лишь надевают шапку-невидимку, пользуются оккультной техникой волшебных превращений или накопленным в природе опытом метаморфоз. Вот лед растаял, и появилась живая вода эмоционально-бурного течения горной капризницы речки. Вот падающая снежинка превращается над лесным пожаром в каплю дождя, а затем в облачко пропитанного смолистым дымом пара»<sup>1</sup>.

Примеры подобного рода превращений в музыке столь же часты, как и примеры, которые укладываются в четкую партитуру тематического сценария. Можно указать на музыку, приведенную в примере на с. 25 данного пособия, где материал начальной темы, сохраняя интонационное единство мелодического рисунка в соседних фразах, претерпевает, однако, множество смысловых преобразований. Поэтому любой вариант тематического сценария, любая трактовка содержания музыки в значительной степени субъективна, но для нее должны существовать реальные основания в структуре текста — в жанровой природе мелодики, ее образном строе, роли голоса в фактуре, ритмическом, ладовом и гармоническом содержании ткани. Стоит только избегать *субъективного произвола* в трактовке образов, наглядный образец которого можно увидеть в комментариях к нижнему примеру на с. 144 настоящего издания.

Столь же странными выглядят сомнения в разделении тематического материала «по гендерному признаку», поскольку *мужественность* или *женственность* тематического материала — одна из его важных характеристик, столь же существенная для музыки, как для жизни.

Построение тематического сценария позволяет сквозь привычные детали видимой структуры музыкального текста — гармонического, мелодико-интонационного, метроритмического содержания — увидеть его скрытую, невидимую сторону, *связать музыкальную драматургию с ее жизненными прообразами*, тем более что предлагаемые здесь варианты прочтения музыкальных текстов не исключают, а скорее, предполагают возможность существования других драматургических трактовок. Важно только, чтобы они опирались на логически обоснованный план, вытекающий из структуры и содержания текста.

Уместно вспомнить здесь слова выдающегося ученого-музыковеда С. С. Скребкова, который писал:

«...художественное целое, в которое складывается драматургия произведения, насквозь пронизано живым, трепетным становлением музыкальной мысли — развитием из противоречий, в силу чего музыкальное произведение и оказывается способным отразить в себе вечно развивающуюся действительность»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции. М., 1982. С. 156.

<sup>2</sup> Скребков С. С. Указ. соч. С. 21.



## Глава VI

# РАСШИФРОВКИ

Ниже приводятся оригинальные варианты мелодий, расшифровка которых требуется в главе I пособия. Большинство мелодий заимствовано из конкретных музыкальных произведений, лишь некоторые, составляющие уровень 5, специально сочинены для данного пособия. Все они отобраны как по соображениям музыкальной содержательности, так и по причине методической целесообразности.

Фрагменты в мелодиях первого раздела обозначены пунктирными лигами, в каждой фразе указаны точки покоя. В некоторых примерах лиги даны в двух вариантах, позволяющих в крупных построениях увидеть возможность их более мелкого членения. Бесспорные точки покоя обозначены обычным знаком ■, местоположение не столь явных цезур отмечено тем же знаком, заключенным в скобки.

Примеры из вокальной музыки даны, за редким исключением, без текста. В мелодиях, предназначенных для канонов, обозначены моменты вступления голосов.

Отсутствие динамических оттенков и темповых указаний позволяет педагогу ставить перед учениками задачу восстановить и конкретизировать *образный строй* и *жанровую природу* оригинала, выбрать для этого соответствующие средства музыкального языка и найти их исполнительское решение, а впоследствии уточнить все по оригинальному тексту.

Все мелодии, представленные в пособии, могут служить материалом для *творческих заданий*. Их выполнение лучше начинать с двухголосных обработок, в которых ценится каждый мелодический и гармонический интервал. Кроме двухголосных обработок возможен подбор аккомпанемента на двух (для фортепиано) или трех (для голоса или сольного инструмента с фортепиано) строчках, сочинение вариаций и другие формы работы. Одним из наиболее эффективных приемов, позволяющих формировать музыкальное мышление, является задание сочинить *текст* и *аккомпанемент* к мелодиям вокальной природы. Выполнение такой работы требует от ученика конкретности в представлении об образном строе, с чем связан выбор соответствующих средств музыкального языка.

Наиболее интересный этап этой работы — сравнение выполненных учениками работ с авторскими вариантами. Как правило, ученические версии по сравнению с авторскими оказываются более щедрыми по музыкальному языку, но менее экономными в использовании средств. Такое сравнение служит хорошим материалом для формирования полноценного музыкального мышления, а также уроком бережного и экономного использования выразительных средств, соответствующих поставленной задаче.

## УПРАЖНЕНИЯ ГЛАВЫ I

## Уровень 1а

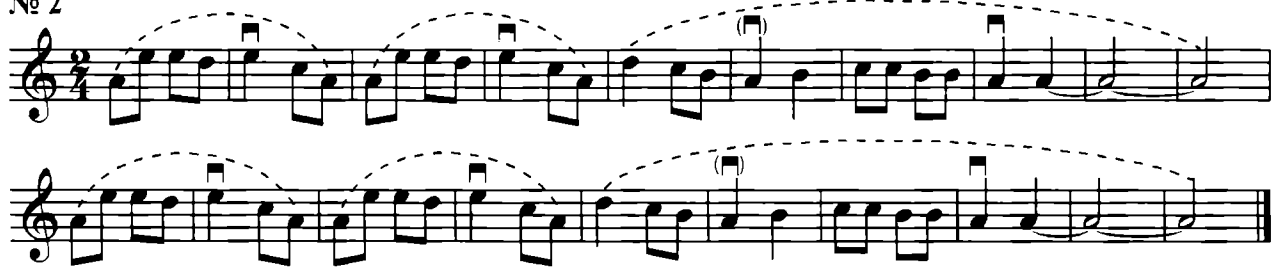
№ 1

М. Красев. «Елочка»



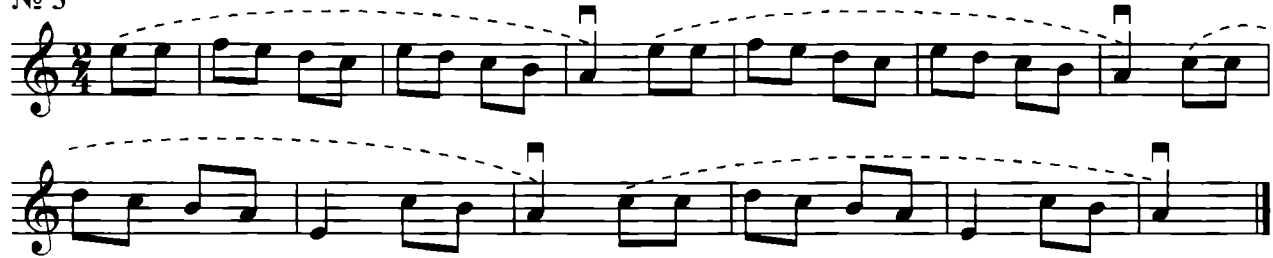
№ 2

Б. Барток. «Детям», тетрадь 1, № 3



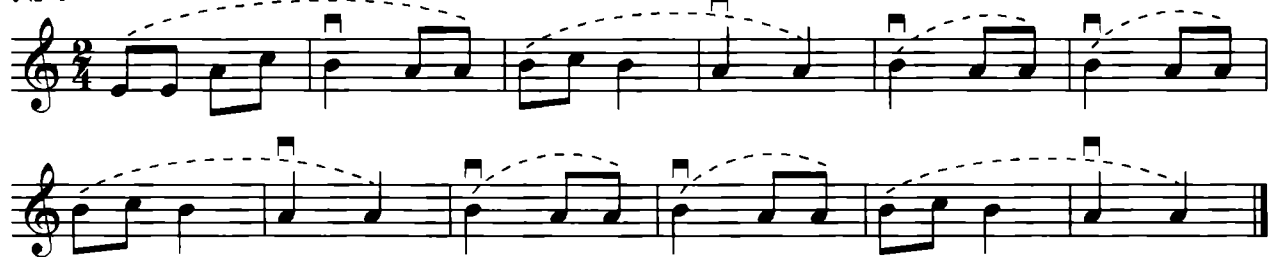
№ 3

Русская песня «Коровушка»



№ 4

Белорусская песня «Перепелочка»



№ 5

Б. Барток. «Народная песня»





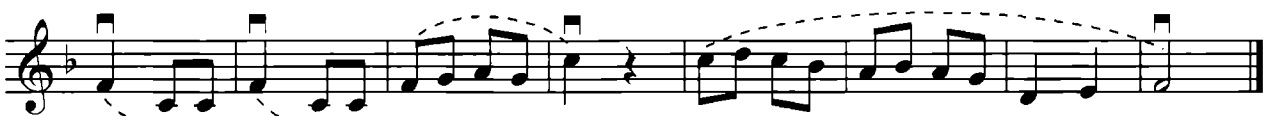
№ 6

Русская песня «Во сыром бору тропина»



№ 7

О. Дзюдзин. «Праздник игрушек»



№ 8

Б. Барток. «Детям», тетрадь 1, № 11



№ 9

Украинская песня «За городом качки плывуть»

«Как во городе царевна» (П. Чайковский.  
«50 русских народных песен», № 44)

№ 10



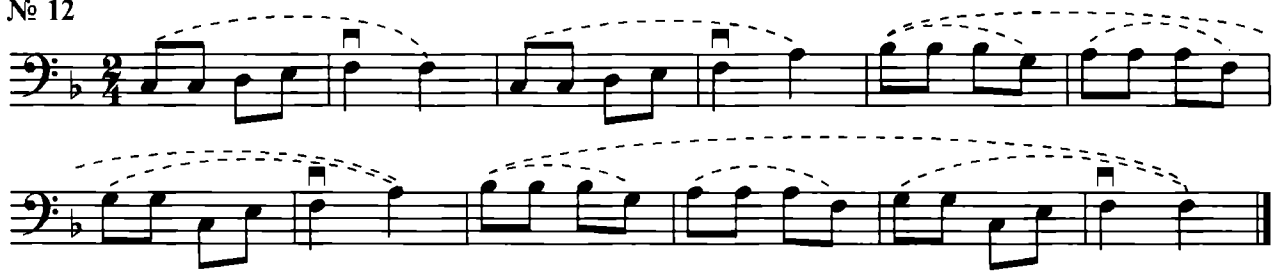
№ 11

Венгерская песня



№ 12

Украинская песня «По дорозі жук, жук»



№ 13

Русская песня «Ай, на горе дуб, дуб»



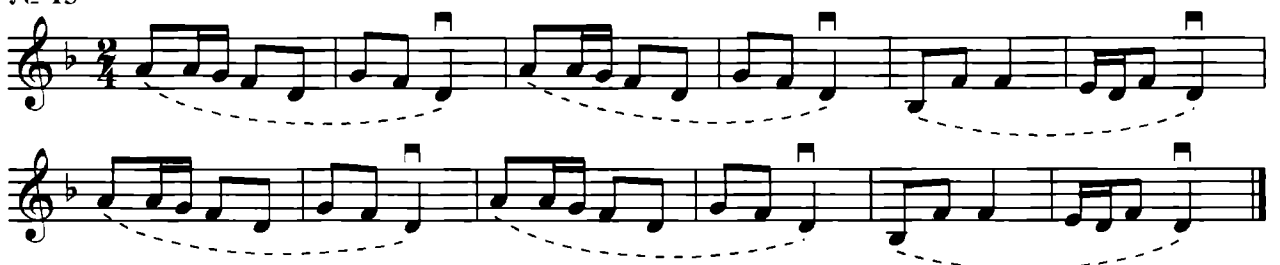
№ 14

Белорусская песня



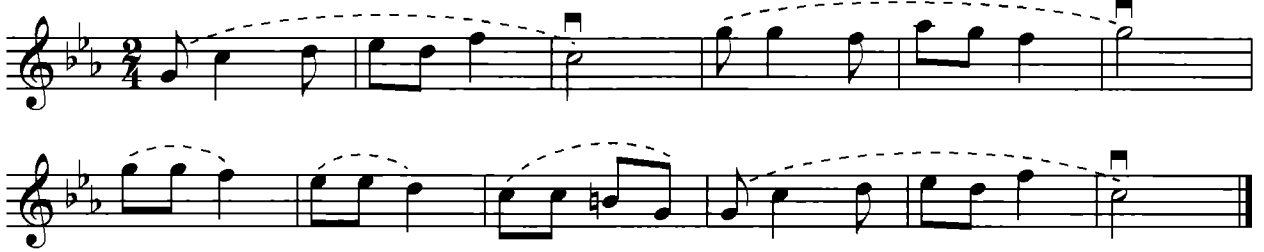
№ 15

Русская песня



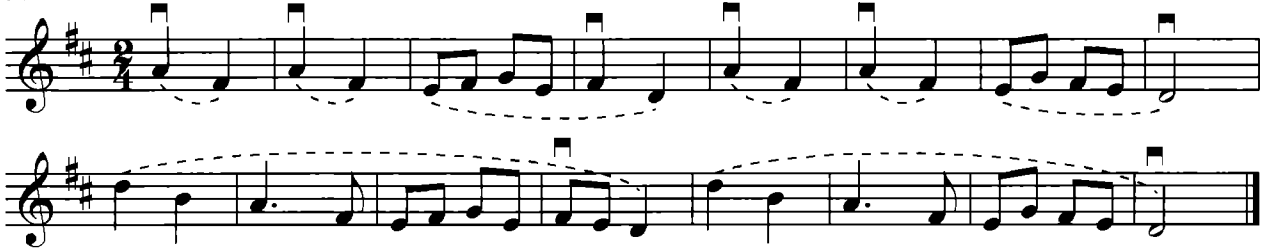
## В. Лютославский. Краковяк из цикла «Буколики»

№ 16



№ 17

## Т. Филипп. Кольбельная



№ 18

## Белорусская песня



## Уровень 16

№ 19

## Болгарская песня-канон



№ 20

## Эстонская песня-канон



№ 21

## Немецкая песня-канон «Трубы и литавры»



## Испанская песня-канон «Колокола»

№ 22

## Немецкая песня-канон «Надоело петь каноны»

№ 23

ДО, РЕ, МИ, ФА, СОЛЬ-фед-жи-ро-вать не бу-ду, на-до-е-ло петь ка-но-ны.

## Японская песня «Сакура зацвела»

№ 24

Ро - зо - вой дым - кой сно - ва по - кры - лись на - ши са - ды.  
Э - то рас - цве - ла вес - ной са - ку - ра!

## Латышская песня-канон «Весенний канон»

№ 25

## Австрийская песня-канон

№ 26

Цып - цып - цып - цып! Цып - цып - цып - цып!  
Зер - ны - шек вкус - ных, хо - зяй - ка, на - сыпь!

## Литовская песня-канон

№ 27

## Немецкая песня-канон «Вечерний воздух»

№ 28



## Немецкая песня-канон «Только музыка будет всегда»

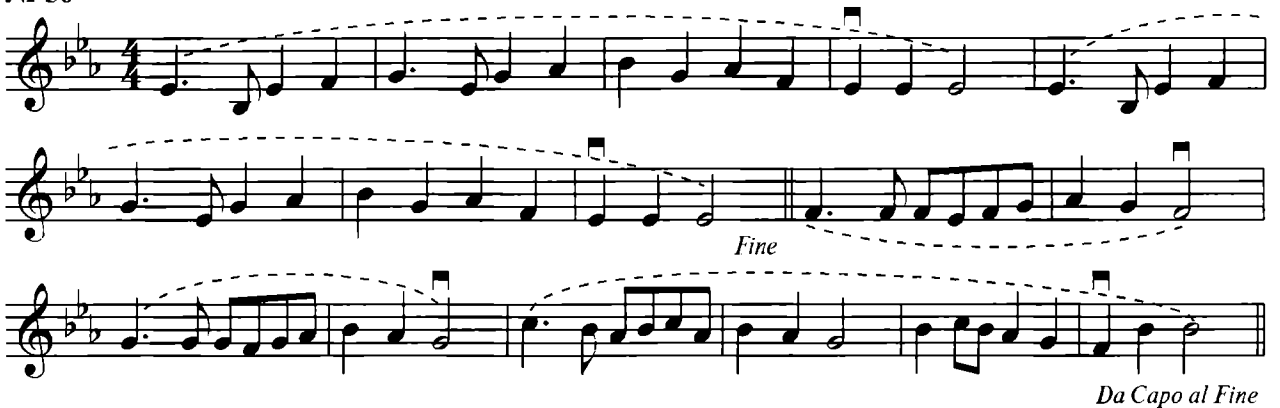
№ 29



## Уровень 1в

## Марш Преображенского полка

№ 30



## Чешская песня

№ 31



## Латышская песня

№ 32



## Корейская песня «О, Ри Ран!»

№ 33





А. Гретри. «Кукушка и осел»

№ 34



К. М. Вебер. «Вольный стрелок», д. III, Хор охотников

№ 35



№ 36

Немецкая песня



## Уровень 2

№ 37

Белорусская песня «Ты, дуб зелененький»



№ 38

М. Мусоргский. «Хованщина», д. II, Хор девушек







№ 39

Латышская песня



№ 40

«Сидел Ваня» (П. Чайковский.  
«50 русских народных песен», № 47)

№ 41

Белорусская песня «Чарнушечка»



№ 42

Латышская песня



№ 43

Латышская песня



«Про Добрыню» (Н. Римский-Корсаков.  
«100 русских народных песен», № 6)

№ 44



№ 45

Латышская песня



«Как за речкою, да за Дарьею» («Песня про татарский полон»)  
(Н. Римский-Корсаков. «100 русских народных песен», № 8)

№ 46



№ 47

Б. Барток. «Детям», тетрадь 1, № 14



№ 48

Латышская мелодия



Вариант записи № 48





«Надоели ночи, надоскучили»

№ 49

(М. Балакирев. «Русские народные песни», № 7)



№ 50

Латышская песня



№ 51

А. Лядов. «Сорока» («Детские песни на народные слова», тетрадь 1, № 2)



«У ворот сосна раскачалась» (П. Чайковский.

«50 русских народных песен», № 8)

№ 52



«Калинушка с малинушкой» (П. Чайковский.

«50 русских народных песен», № 45. Ориг. в gis-moll)

№ 53



«Из-за лесика, да из-за темного» (Н. Римский-Корсаков.  
«100 русских народных песен», № 63)

№ 54



«Не пой, не пой ты, соловушко» (П. Чайковский.  
«50 русских народных песен», № 16)

№ 55



№ 56

Литовская песня



№ 57

Русская песня



«А как по лугу зеленому» (П. Чайковский.  
«50 русских народных песен», № 28)

№ 58





«Я вечер млада во пиру была» (П. Чайковский.  
«50 русских народных песен», № 19)

№ 59



«Поблекнут все цветики» (П. Чайковский.  
«50 русских народных песен», № 9)

№ 60



«Не шум шумит» (П. Чайковский.  
«50 русских народных песен», № 21)

№ 61



«Уж ты, поле мое, поле чистое» (П. Чайковский.  
«50 русских народных песен», № 43)

№ 62



## Вариант записи № 62



## А. Лядов. Колыбельная («Детские песни на народные слова», тетрадь 2, № 3)

## № 63

«Плывет, всплывает» (П. Чайковский.  
«50 русских народных песен», № 10)

## № 64

«Коса ль моя, косынька» (П. Чайковский.  
«50 русских народных песен», № 24)

## № 65



№ 66

Э. Григ. «Пер Гюнт». Арабский танец

«Как со горки, со горы» (П. Чайковский.  
«50 русских народных песен», № 22)

№ 67

№ 68

Японский синтоистский гимн

## Уровень 3

№ 69

Э. Григ. Колыбельная из цикла  
«Лирические пьесы» ор. 68 № 5

Л. ван Бетховен. Соната для скрипки  
и фортепиано оп. 12 № 2, ч. III

№ 70

P-no V-no

Л. ван Бетховен. Соната для виолончели  
и фортепиано оп. 5 № 2, ч. III

№ 71

Ж. Бизе. «Кармен», д. III, вступление

№ 72

В. А. Моцарт. «Тоска по весне»

№ 73



Л. ван Бетховен. Соната для скрипки  
и фортепиано ор. 30 № 2, ч. III

№ 74

P-но

№ 75

А. Варламов. «Вдоль по улице метелица метет»

№ 76

В. А. Моцарт. «Жил-был на свете мальчик...»

№ 77

Й. Гайдн. Соната для фортепиано e-молл, ч. III

№ 78

А. Дворжак. Симфония № 9, ч. II

№ 79

Й. Гайдн. Симфония № 7, ч. IV



№ 80

В. А. Моцарт. «Свадьба Фигаро», д. I, Каватина Фигаро



№ 81

Ф. Шуберт. «Крысолов»



№ 82

Ф. Шуберт. «Дикая роза»



№ 83

Э. Григ. «Пер Гюнт». Танец Анитры



№ 84

М. Глинка. «Не щечечи, соловейку...»



№ 85

Л. ван Бетховен. Менуэт



№ 86

В. А. Моцарт. «Маленькая пряха»



№ 87

В. А. Моцарт. «Довольство жизнью»



№ 88

М. Глинка. «Люблю тебя, милая роза...»



## М. Глинка. «В крови горит огонь желанья...»

№ 89



## А. Дворжак. «Золотая рыбка»

№ 90



№ 91

## Р. Шуман. Колыбельная

Д. Обер. «Посланица», д. II, Трио Генриетты,  
Графини и Герцога (ориг. в As-dur)

№ 92



№ 93

## П. Чайковский. «Русское скерцо»



№ 94

## Ф. Шуберт. «Рыбак»



№ 95

Э. Григ. «Пер Гюнт». Песня Сольвейг

## Уровень 4

Ф. Шуберт. «Мельник и ручей»  
из цикла «Прекрасная мельничиха»

№ 96

№ 97

К. Ф. Э. Бах. Аллегро

№ 98

Ф. Шуберт. «Зулейка»

Two staves of music in G major, 2/4 time. The first staff contains the melody, and the second staff contains the accompaniment. The piece features a triplet of eighth notes in the second measure of the second staff.

№ 99

П. Чайковский. «Листок из альбома»

Two staves of music in G major, 2/4 time. The first staff contains the melody, and the second staff contains the accompaniment. The piece is characterized by a steady eighth-note accompaniment.

№ 100

Ф. Шуберт. «Сладость скорби»

Three staves of music in B-flat major, 2/4 time. The first two staves contain the melody, and the third staff contains the accompaniment. The piece features a consistent eighth-note accompaniment.

№ 101

И. С. Бах. Сарабанда из Английской сюиты № 5

Two staves of music in G major, 3/4 time. The first staff contains the melody, and the second staff contains the accompaniment. The piece is a slow, graceful dance with a characteristic hemiola rhythm.

№ 102

В. А. Моцарт. «Достойный путь» (Масонская песня)

Two staves of music in B-flat major, 4/4 time. The first staff contains the melody, and the second staff contains the accompaniment. The piece is a grand march with a strong, rhythmic accompaniment.



## И. С. Бах. Полонез из Французской сюиты № 6

№ 103



№ 104

## И. С. Бах. Сарабанда из Английской сюиты № 4



№ 105

## В. А. Моцарт. Сонатина № 2 для фортепиано в 4 руки, ч. III



№ 106

## В. А. Моцарт. «О цитра ты моя...»



№ 107

## В. А. Моцарт. «Тайна»





№ 108

В. А. Моцарт. «Пускай мрачен я, мой друг!...»



№ 109

В. А. Моцарт. «Не поклоняюсь я Фортуне»



№ 110

В. А. Моцарт. «Союз нерасторжимый» (Масонская песня)



№ 111

Ф. Шуберт. «Утешение в слезах»







№ 112

В. А. Моцарт. «Прощальная песнь»



№ 113

Ф. Шуберт. «К Миньоне»



№ 114

Ф. Шуберт. «Цветы мельника»  
из цикла «Прекрасная мельничиха»

№ 115

В. А. Моцарт. «Мой тяжёлый путь...»





№ 116

Э. Григ. «Ингебьорг» из цикла «По скалам и фьордам»



№ 117

Р. Шуман. «Цветы давно увяли...»



№ 118

Г. Ф. Телеман. Сонатина № 1 для скрипки и клавира, ч. I



№ 119

Э. Григ. «Песнь любви»



## № 120

В. А. Моцарт. «Величие души»

Musical score for No. 120 by V. A. Mozart, 'Gloria in the Soul'. The score is written in G major, 2/4 time, and consists of three staves. The first staff contains the main melody with various rhythmic patterns including eighth and sixteenth notes. The second and third staves provide harmonic accompaniment with chords and moving lines.

## № 121

Р. Шуман. Вальс

Musical score for No. 121 by R. Schumann, 'Waltz'. The score is written in G major, 3/4 time, and consists of four staves. The first staff features a melody with a prominent trill. The subsequent staves show a piano accompaniment with a steady eighth-note bass line and chords.

## № 122

И. С. Бах. Соната № 1 для флейты и клавира, ч. IV

Musical score for No. 122 by J. S. Bach, 'Sonata No. 1 for Flute and Keyboard, Part IV'. The score is written in G major, 3/4 time, and consists of two staves. The first staff contains a melody with several trills marked 'tr'. The second staff provides a complex harmonic accompaniment with many sixteenth-note patterns.

## № 123

Ф. Шуберт. «Нетерпение»  
из цикла «Прекрасная мельничиха»

Musical score for No. 123 by F. Schubert, 'Impatience' from the 'The Miller's Daughter' cycle. The score is written in G major, 3/4 time, and consists of two staves. The first staff features a melody with a trill. The second staff provides a piano accompaniment with a steady eighth-note bass line.



№ 124

Э. Григ. «Крестьянская песня»

Уровень 5<sup>1</sup>

№ 125



№ 126



№ 127

<sup>1</sup> Мелодии № 125–140 принадлежат автору пособия.

## № 128



## № 129



## № 130



## № 131



## № 132



## № 133





## № 134



## № 135



## № 136



## № 137



## № 138





## № 139



## № 140



### УПРАЖНЕНИЯ ГЛАВЫ III

#### Расшифровка интервальных каркасов

## № 1

а)



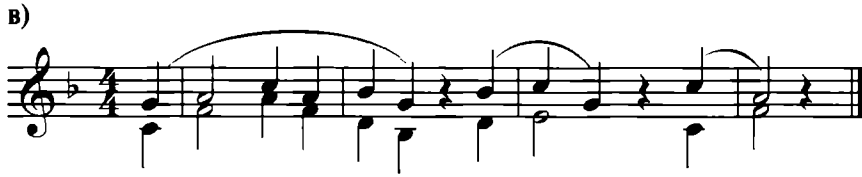
б)



## № 2

а)

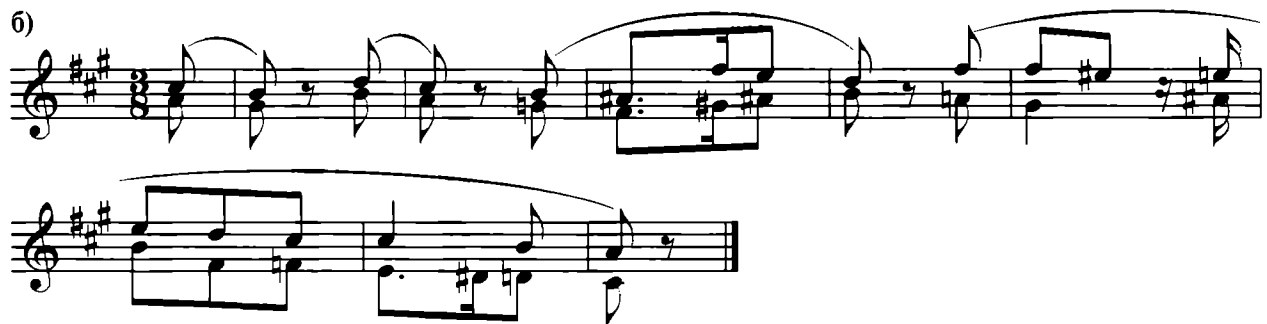




## № 3



## № 4

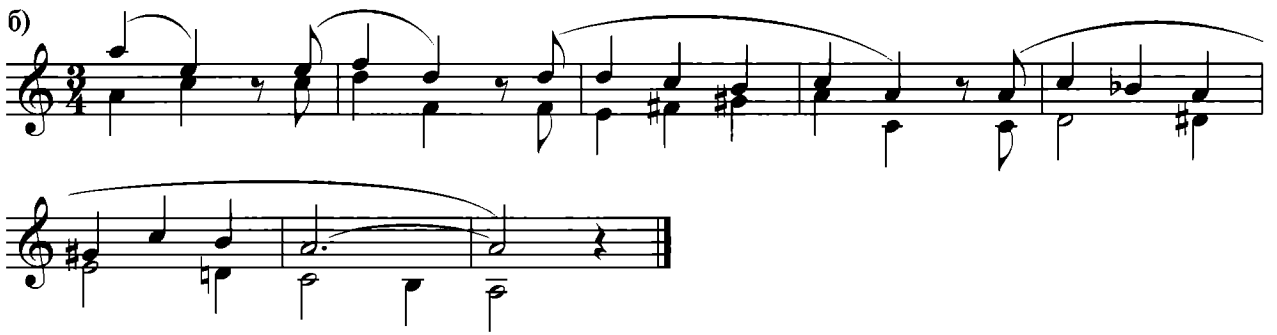


## № 5






б)

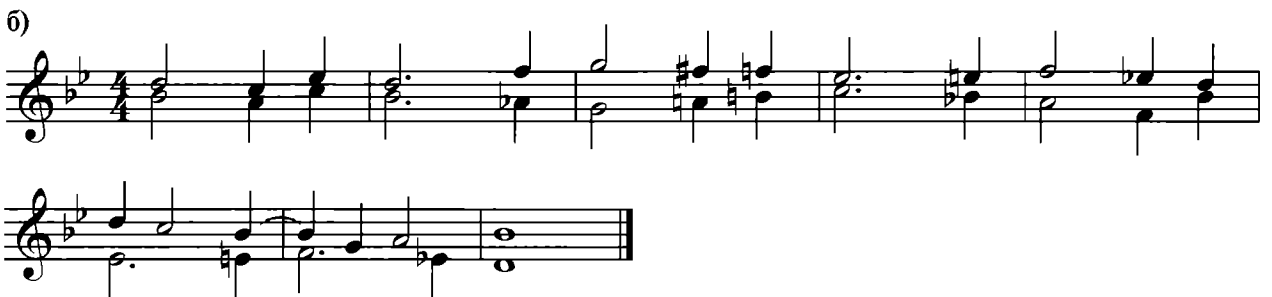


## № 6

а)



б)



## Расшифровка аккордовых каркасов

## № 7

а)



б)





## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Материал данного пособия излагает основные принципы *интегральной методики* музыкального воспитания, которая служит основой *гуманитарной* системы музыкального образования. Цель этой системы — органическое соединение *индивидуального сознания ученика с ценностями, накопленными мировой музыкальной культурой*. Такое соединение невозможно без активного участия творческого сознания юного музыканта, осваивающего универсальные ценности в сугубо личной, индивидуальной для каждого форме.

Антипод гуманитарной системы — *технократическая педагогика*, цель которой состоит в передаче «знаний, умений и навыков» (сокращенно — ЗУН), необходимых для решения конкретных практических задач. Эффективность технократической системы оценивается по итоговым формальным показателям — результатам экзаменов, конкурсов, олимпиад и т. д. Ее тотальное применение в системе нашего музыкального образования, и особенно в сфере музыкально-теоретической подготовки, на практике приводит к искажению целей и смысла музыкального образования.

Это не может не сказываться как на отношении учащихся к учебе, так и на характере отношения педагогов к работе:

- со стороны первых это вызывает стремление как-то приспособиться к формальным требованиям или «по-хорошему» договориться с педагогами;
- со стороны последних это порой порождает борьбу за высокие результаты успеваемости и успехи в «показательных выступлениях» любой ценой, включая упрощение и схематизацию экзаменационных требований, натаскивание на материал экзаменов, конкурсов и олимпиад.

Поскольку в нашей системе образования экзамены есть неперенный этап учебного процесса, элементы гуманитарной и технократической систем на практике весьма тесно переплетены, хотя в разных учебных заведениях могут перевешивать либо те, либо другие тенденции. Поэтому одно из направлений совершенствования педагогической системы, позволяющее преодолеть негативные последствия технократических тенденций, — обновление содержания и форм экзаменационных требований при поступлении в средние и высшие учебные заведения, а также условий различных конкурсов и олимпиад с целью усилить их гуманитарную направленность, обеспечить выявление *творческого потенциала* и развитие *творческого мышления* учащихся. Конечно, этот вопрос должен наконец стать предметом постоянного общественного интереса и обсуждения.

Другой, более перспективный путь лежит через поиск эффективной методики, способной создать для ученика *перспективу духовного роста* и развития. Человек, овладевший теоретической подготовкой в рамках гуманитарной системы, получает не готовый набор конечных знаний, а *фундамент и стимул для собственного духовного роста* на всю жизнь. Для методики, использующейся в гуманитарной системе, текст есть *проекция духовного опыта*, отражение жизни духа и души композитора, стремящегося в своем творчестве воплотить все многообразие мира. Понимание текста предполагает осмысление его жизненных корней, стоящих за ними мыслей, чувств, эстетических переживаний, драматических коллизий, вызывающих к жизни конкретные технические приемы организации музыкальной ткани. Музыка рассматривается здесь как один из эффективных *способов познания мира и самопознания*, как «окно в мир» — внешний и внутренний. Любой элемент музыкального языка, свойство музыкальной формы или музыкальной ткани представляет собой концентрированное выражение *жизненного смысла*.

Движение по этому пути требует от человека воспитания качеств, открывающих бесконечный путь к истинному знанию. Главная, а может быть, и единственная реальная основа такого знания — *чувство любви* к миру, к жизни, красоте, гармонии, воплощением которой и является музыка. Именно это чувство одухотворяет материальную структуру любого музыкального текста и является его истинной основой.

Одна из причин разрыва теории и практики, существующего в теоретической подготовке наших музыкантов, состоит в недоверии к реальной *музыкальной логике, создаваемой композитором и раскрываемой исполнителем*, и замене ее на логику *музыковедческую*, отражающую взгляды каких-либо конкретных ученых-теоретиков. Превосходство логики музыкальной над логикой музыковедческой вряд ли требует доказательств — настолько очевидны вечные ценности классической музыки и преходящий характер их отражения в теории.

Реальным фактором формирования гуманитарной педагогики является *индивидуальность педагога*, как и особенности *педагогической школы*. Как свидетельствуют факты жизни и творчества выдающихся музыкантов, личность педагога играет в большинстве случаев решающую роль в формировании и развитии их таланта.

В гуманитарной системе педагог не может быть носителем «конечного знания». Его профессиональная квалификация должна обеспечивать ему положение *носителя музыкального языка, посредника* между учеником и музыкальной культурой. Педагог должен быть способен открыть ученикам разнообразные *связи музыкального и жизненного содержания*, видеть отражение музыкальных закономерностей в системе выразительных средств поэзии, живописи, театра, других искусств. Его роль не может сводиться к информации о существовании и применении правил и ограничений, из которых складывается содержание теоретических курсов (и которыми зачастую оно ограничивается). Такая позиция дает педагогу возможность преодолеть ограничения и фильтры, накладываемые существующими традициями и содержанием учебников и пособий. При этом важно, чтобы личные симпатии и пристрастия педагога не преподносились *как готовая к использованию система взглядов*, не мешали ученику формировать собственные взгляды, не заслоняли реальных ценностей искусства.

Необходимость обновления практической методики совершенно очевидна. Поиски новой педагогики должны обеспечивать переход от пассивного усвоения учениками «мертвых» истин, составляющих «конечное знание», для их последующего воспроизведения на экзаменах, к включению их в активный поиск и самостоятельное открытие ценностей, заложенных предшествующими поколениями музыкантов в музыкальной системе. Главное в этом процессе — не исчерпывающая информация о строении музыкального языка (такая информация не может быть исчерпывающей в принципе), а деятельность, направленная на развитие *творческого мышления* ученика. Так, определяя *жанровую* природу мелодии, выявляя ее *интонационный сюжет*, выстраивая *тематический сценарий* музыкального произведения, переживая различную степень *интонационного напряжения*, возникающего в ладовой системе, осваивая разнообразие *модальных позиций* в любом типе звукоряда, мы приближаемся к истокам жизненного содержания музыки, учимся видеть не плоскость окна, а то, что «за окном».

Практика показывает, что усвоить смысл музыкальных идей возможно лишь на основе *личного творчества* учеников. Только при этом условии возникает гармоничное, цельное и притом индивидуальное музыкальное сознание, способное постоянно развиваться и адекватно оценивать свойства как классического наследия, так и новой музыки. Наиболее эффективный путь интеграции видится в том, чтобы учиться непосредственно у *творцов музыки*, осваивать музыкальную логику *на материале творчества выдающихся композиторов и исполнителей*.

Надеюсь, что содержание пособия не будет воспринято как некая инструкция или наставление по педагогике. Изложенный здесь результат коллективного опыта педагогов школы «Лад» — вовсе не окончательный, а лишь один из этапов к постижению смысла музыкального текста. Но этот материал может послужить информацией к размышлению, на основании которой пытливым педагогом способен выстроить свой оригинальный подход к постижению вечной проблемы содержания музыки.



Фамилия, имя ученика: \_\_\_\_\_

### Таблица интервалов в миноре

Заполнить таблицу. Проверить ее правильность в знакомых минорных тональностях.

Проверить, чтобы *число интервалов совпадало с числом их обращений*.

**NB.** В гармоническом миноре указывать только те интервалы, которых нет в натуральном виде, а в мелодическом — только те интервалы, которых нет в натуральном и гармоническом виде.

Интервал	Тоновая величина	Натуральный минор							Гармонический минор							Мелодический минор									
		Ступени							Ступени							Ступени									
		Кол-во интервалов	I	II	III	IV	V	VI	VII	Кол-во интервалов	I	II	III	IV	V	VI	#VII	Кол-во интервалов	I	II	III	IV	V	VI	#VII
м.2																									
б.2																									
ув.2																									
м.3																									
б.3																									
ум.4																									
ч.4																									
ув.4																									
ум.5																									
ч.5																									
ув.5																									
м.6																									
б.6																									
ум.7																									
м.7																									
б.7																									

**Определить и ответить письменно:**

- какие интервалы имеют одинаковую тоновую величину \_\_\_\_\_
- сколько интервалов изменяют свою тоновую величину в результате альтерации одной ступени \_\_\_\_\_
- какие из них встречаются только в гармоническом миноре \_\_\_\_\_
- на какой ступени натурального минора максимум малых и уменьшенных интервалов \_\_\_\_\_
- на какой ступени натурального минора максимум больших и увеличенных интервалов \_\_\_\_\_



Фамилия, имя ученика: \_\_\_\_\_

### Таблица аккордов в миноре

Заполнить таблицу. Проверить ее правильность в знакомых минорных тональностях.  
**NB.** В гармоническом миноре указывать только те аккорды, которых нет в натуральном виде, а в мелодическом — только те аккорды, которых нет в натуральном и гармоническом виде.

Вид аккорда	Интервальное строение		Натуральный минор					Гармонический минор					Мелодический минор												
	Количество аккордов	Ступени	Количество аккордов					Количество аккордов					Количество аккордов												
			I	II	III	IV	V	VI	VII	I	II	III	IV	V	VI	VII	I	II	III	IV	V	VI	VII		
<b>Трезвучия</b>																									
Мажорн.	б.3+ч.5																								
Минорн.																									
Уменьш.																									
Увелич.																									
<b>Септаккорды</b>																									
М. маж.	м.7+маж.3																								
М. мин.																									
М. с ум.5																									
Ум.																									
Б. маж.																									
Б. мин.																									
Б. с ум.5																									

**Ответить письменно:**

Какие виды трезвучий встречаются в натуральном миноре \_\_\_\_\_

- на каких ступенях натурального минора стоят минорные трезвучия \_\_\_\_\_
- на каких ступенях натурального минора стоят мажорные трезвучия \_\_\_\_\_
- какое интервальное соотношение между минорными и мажорными трезвучиями \_\_\_\_\_

Сколько трезвучий изменяют свое интервальное строение в результате альтерации одной ступени лада \_\_\_\_\_

- какие из них могут встретиться в натуральном миноре \_\_\_\_\_
- какие из них встречаются только в гармоническом миноре \_\_\_\_\_

Какие виды септаккордов встречаются на ступенях натурального минора \_\_\_\_\_

Сколько септаккордов изменяют свое интервальное строение в результате альтерации одной ступени лада \_\_\_\_\_

- какие из них могут встретиться в натуральном миноре \_\_\_\_\_
- какие из них встречаются только в гармоническом миноре \_\_\_\_\_



# СОДЕРЖАНИЕ

<i>От автора</i> .....	3
<i>Предисловие</i>	
<b>КЛАССИЧЕСКАЯ ТОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА В ЗЕРКАЛЕ ШКОЛЬНОЙ ТЕОРИИ</b> .....	5
О ПРИРОДЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛОГИКИ (С ЧЕГО НАЧИНАЕТСЯ МУЗЫКА) .....	8
ЧТО ДЕЛАТЬ (И ЧЕГО НЕ ДЕЛАТЬ), ЧТОБЫ ЗВУКИ ОЖИВАЛИ .....	10
СОДЕРЖАНИЕ ПОСОБИЯ .....	13
<i>Глава I</i>	
<b>АНАЛИЗ МЕЛОДИИ</b> .....	15
О РОЛИ МЕЛОДИИ В МУЗЫКАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ .....	15
ПРАКТИЧЕСКИЕ СОВЕТЫ УЧЕНИКАМ И ПЕДАГОГАМ .....	17
Определение тональности .....	17
Определение размера .....	18
О трудностях в определении размера .....	18
Приступаем к анализу синтаксиса .....	21
О цезуре и точке покоя .....	21
Еще о точке покоя .....	23
Выявление сюжета мелодии .....	23
О синтаксической структуре мелодии .....	24
О жанровой природе мелодии .....	25
ЗАДАНИЯ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ .....	28
Уровень 1а .....	28
Уровень 1б .....	31
Уровень 1в .....	33
Уровень 2 .....	34
Уровень 3 .....	41
Уровень 4 .....	47
Уровень 5 .....	55
<i>Глава II</i>	
<b>ОСНОВЫ ЛАДА</b> .....	59
О ПОНЯТИИ ЛАДА В МУЗЫКЕ .....	59
ТОНАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ЗВУКОВ И АККОРДОВ .....	60
ВИДЫ ТОНАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ .....	63
ТОНИКА И ЕЕ ВАРИАНТЫ .....	64
МОДАЛЬНАЯ ОСНОВА ЛАДА .....	65
МОДАЛЬНЫЕ ПОЗИЦИИ СТУПЕНЕЙ ЛАДА .....	66
Относительная модальная позиция .....	67
Абсолютная модальная позиция .....	67
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ТОНАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ И МОДАЛЬНЫХ ПОЗИЦИЙ .....	69
О СПЕЦИФИКЕ ПОВЕДЕНИЯ СТУПЕНЕЙ ЛАДА	
В ТОНАЛЬНОЙ И МОДАЛЬНОЙ СИСТЕМАХ .....	70
«ТЯГОТЕНИЕ» И «РАЗРЕШЕНИЕ» СТУПЕНЕЙ ЛАДА .....	71
О тональной настройке .....	72
О пользе секвенций .....	73
Разрешение консонирующих интервалов .....	74
Разрешение диссонансов в двухголосии .....	77
Автентическое и плагальное разрешение диссонансов .....	77
Разрешение консонирующих аккордов .....	78
Еще о понятии «разрешение» .....	80
О разрешении септаккордов и их обращений .....	80
Некоторые практические соображения .....	81
<i>Глава III</i>	
<b>ГАРМОНИЯ И ГОЛОСОВЕДЕНИЕ</b> .....	83
О ПОНЯТИИ ГАРМОНИИ .....	83
О НОРМАХ ГОЛОСОВЕДЕНИЯ. ТЕМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ГОЛОСОВ .....	85
С ЧЕГО НАЧИНАЕТСЯ ГАРМОНИЯ .....	87
ЗАДАНИЯ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ .....	87
Требования к записи и проработке упражнений .....	87
Приемы проработки материала .....	89

<b>ИНТЕРВАЛЬНЫЕ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ</b> .....	89
Система обозначений .....	89
Уровень 1. Натуральный мажор, натуральный минор .....	90
Уровень 2. Гармонический и мелодический мажор и минор .....	93
Уровень 3. Альтерация и хроматика .....	95
Уровень 4. Отклонения .....	100
<b>АККОРДОВЫЕ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ</b> .....	103
Система обозначений .....	103
Уровень 1. Различные виды мажора и минора .....	103
Уровень 2. Неаккордовые звуки .....	106
Уровень 3. Отклонения .....	108
Уровень 4. Альтерация .....	111
<b>ИНТЕРВАЛЬНЫЕ И АККОРДОВЫЕ КАРКАСЫ</b> .....	112
Интервальные каркасы .....	113
Аккордовые каркасы .....	113
<i>Глава IV</i>	
<b>О ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЯХ</b> .....	114
ЗАЧЕМ НУЖНЫ ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ .....	114
ВАРИАНТЫ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ .....	115
ТЕМАТИЧЕСКИЙ СЦЕНАРИЙ МЕЛОДИИ .....	116
ПРЕВРАЩАЕМ ДИАЛОГИ В ДУЭТЫ .....	119
ОБ ЭКОНОМИИ ИНТОНАЦИОННОГО МАТЕРИАЛА .....	120
ВТОРОЙ ГОЛОС КАК ГАРМОНИЧЕСКАЯ ОПОРА .....	123
ПОДБОР АККОМПАНеМЕНТА .....	124
КАК «РАБОТАЮТ» ГАРМОНИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ .....	125
ОСВОЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ФАКТУРЫ .....	126
СОЧИНЕНИЕ ВЕРСИИ .....	132
<i>Глава V</i>	
<b>ТЕМАТИЧЕСКИЙ СЦЕНАРИЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ</b> .....	137
ЧТО РАСКРЫВАЕТ ТЕМАТИЧЕСКИЙ СЦЕНАРИЙ .....	137
ПЕРСОНИФИКАЦИЯ МАТЕРИАЛА. ВЫЯВЛЕНИЕ «СКРЫТОГО ТЕАТРА» .....	138
В. А. Моцарт. Соната ля мажор KV 331, часть I .....	139
П. И. Чайковский. Тема с вариациями .....	140
В. А. Моцарт. Соната фа мажор KV 280, часть II .....	141
П. И. Чайковский. Вальс («Детский альбом» ор. 39) .....	143
Р. Шуман. «Листок из альбома» I, 1841 («Пестрые листки» ор. 99) .....	145
Э. Григ. «Народная мелодия» («Лирические пьесы» ор. 12) .....	146
Э. Григ. «Элегия» («Лирические пьесы» ор. 38) .....	146
Э. Григ. Вальс («Лирические пьесы» ор. 12) .....	148
Б. Барток. «Говорят, не выдадут меня за любимого» («Десять легких пьес») .....	150
ИЗВЛЕЧЕНИЕ УРОКОВ (лирическое отступление) .....	151
<i>Глава VI</i>	
<b>РАСШИФРОВКИ</b> .....	154
<b>УПРАЖНЕНИЯ ГЛАВЫ I</b> .....	155
Уровень 1а .....	155
Уровень 1б .....	158
Уровень 1в .....	160
Уровень 2 .....	161
Уровень 3 .....	168
Уровень 4 .....	174
Уровень 5 .....	181
<b>УПРАЖНЕНИЯ ГЛАВЫ III</b> .....	184
Расшифровка интервальных каркасов .....	184
Расшифровка аккордовых каркасов .....	186
<i>Заключение</i> .....	188
<i>Приложение</i> .....	190

**Валентин Павлович Серeda**

## **КАК ОЖИВЛЯТЬ ЗВУКИ, КАК ОТКРЫВАТЬ МУЗЫКУ**

**Логика классической тональной системы**

*Учебно-методическое пособие*

*Выпускающий редактор Н. Хондо*

*Редактор И. Калашникова*

*Корректор И. Сонатная*

*Нотный редактор Н. Хондо*

*Нотная графика: В. Серeda, А. Донской*

*Компьютерная верстка: К. Москалев*

Подписано в печать 12.05.2011. Формат 60x84<sup>1/8</sup>  
Печать офсетная. Бумага офсетная № 1. Печ. л. 24,5  
Тираж 1500 экз. Заказ 617

**Наши издания можно приобрести  
через сайт [www.classica21.ru](http://www.classica21.ru)  
или воспользовавшись услугами  
службы доставки «Арт-транзит»**

**Заявки направляйте по адресу:  
123098, г. Москва-98, а/я 4  
«Арт-транзит»**

**Тел./факс: +7 (499) 235 73 22  
E-mail: [info@classica21.ru](mailto:info@classica21.ru)**

Издательский дом «Классика-XXI»  
Юридический адрес:  
123056, г. Москва, ул. Б. Грузинская, д. 60, стр. 1

ООО «Арт-транзит»  
Юридический адрес:  
119313, г. Москва, Ленинский пр-т, д. 95

Отпечатано в ООО «Чебоксарская типография № 1»  
428019, г. Чебоксары, пр-т Яковлева, д. 15



КЛАССИКА-XXI

ISMN 979-0-706365-41-1



9 790706 3654 11