

**Муниципальное бюджетное учреждение
дополнительного образования
"Детская школа искусств имени А.П. Артамонова (№2)"
Ленинского района г. Ростова-на-Дону**

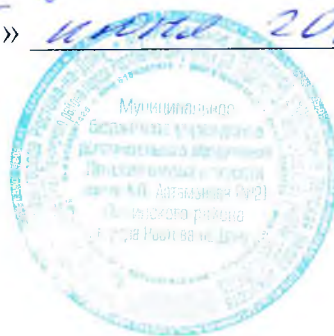
**Программа учебного предмета
«Эстрадно-джазовое сольфеджио»
дополнительной общеразвивающей образовательной программы
в области музыкального искусства**

2019 г.

«Одобрено»
Методическим советом МБУ ДО
"ДШИ имени А.П. Артамонова (№2)"
Дата рассмотрения 20.06.2019г.

«Принято»
Педагогическим советом МБУ ДО
"ДШИ имени А.П. Артамонова (№2)"
Протокол от 21.06.2019 № 6

«Утверждаю»
Директор МБУ ДО
"ДШИ имени А.П. Артамонова (№2)"
Т.А. Ушакова
«25» июня 2019г.



Разработчик:

Симонова А.С. – преподаватель музыкально-теоретических дисциплин

Рецензент:

Коваленко В.Г. – кандидат искусствоведения,
доцент РГК имени С.В. Рахманинова

Оглавление

| | |
|---|----|
| ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА..... | 4 |
| МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ..... | 12 |
| ПРИМЕРНЫЙ УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН..... | 47 |
| СОДЕРЖАНИЕ КУРСА..... | 59 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ..... | 63 |

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Общеразвивающая программа по эстрадно-джазовому сольфеджио составлена на основе «Рекомендаций по организации образовательной и методической деятельности при реализации общеразвивающих программ в области искусств», направленных письмом Министерства культуры Российской Федерации от 21.11.2013 №191-01-39/06-ГИ, с учетом многолетнего педагогического опыта в области сольфеджио в детских школах искусств, а также на основе примерной программы для детских музыкальных школ и музыкальных отделений детских школ искусств (составитель – Л.В. Семченко, Москва 2006 г.); программы для детских музыкальных школ, музыкальных отделений школ искусств, вечерних школ общего музыкального образования МК СССР – 1984 год «Сольфеджио» - Т. А. Калужской; рабочей программы по предмету «Сольфеджио» МОУДОД ДМШ п.г.т. Сафоново 2009 г. (составитель Щурова И.М.); сборника материалов для детских школ искусств (часть 1) «О реализации дополнительных общеобразовательных программ в области искусств» (автор-составитель О. А. Аракелова); на основе методической разработки Стасова В.В. – преподавателя эстрадного отделения ДМШ № 16 г. Москва; на основе рабочей программы "Сольфеджио" для Детской Джазовой Школы при ГМКГЭДИ В. Рыжкова 2011г. Данная программа может быть использована как в ДМШ, так и в ДШИ.

Отличительные особенности программы: данная программа является адаптированной к условиям ДШИ имени А.П. Артамонова (№ 2), представляет собой курс «Эстрадно-джазового сольфеджио», ориентированный на контингент учащихся и особенности образовательного процесса. Предмету сольфеджио в цикле дисциплин эстрадно-джазового отделения отводится особая роль. Сольфеджио заняло центральное место в учебном процессе. Программа основана на курсе классического сольфеджио, но предполагает значительное расширение теоретических знаний и навыков в области гармонии и импровизации в рамках джазовой музыки. Знакомство с отличительными чертами эстрадно-джазовой музыки (ритмическими, мелодическими и гармоническими) проходит на основе музыкального материала зарубежной и отечественной джазовой музыки (помимо английских и американских народных песен классические образцы популярных джазовых мелодий зарубежных композиторов).

Гармоническое развитие слуха, музыкальной памяти, мышления учащихся в классе сольфеджио может быть осуществлено в том случае, если все формы работы, предусмотренные программой, будут находиться между собой в тесной взаимосвязи.

Теоретические знания, получаемые учащимися в процессе обучения, должны быть связаны с практическими навыками. Знание теоретических основ способствует воспитанию музыкального мышления учащихся.

Сроки реализации программы: при реализации программы учебного

предмета «Эстрадно-джазовое сольфеджио» со сроком обучения 4 года, продолжительность учебных занятий с первого по четвёртый годы обучения составляет 35 недель в год.

Объем учебного времени и виды учебной работы:

Сведения о затратах учебного времени
Вид учебной работы, нагрузки, аттестации

| Вид учебной работы | Затраты учебного времени | | | | | | | | Всего |
|--------------------------------------|--------------------------|------|---------|-------|---------|------|---------|------|--------|
| | 1-й год | | 2-й год | | 3-й год | | 4-й год | | |
| Полугодия | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | |
| Количество недель | 16 | 19 | 16 | 19 | 16 | 19 | 16 | 19 | 140 |
| Аудиторные занятия | | | | | | | | | |
| Количество часов | 16 | 19 | 24 | 28,5 | 24 | 28,5 | 24 | 28,5 | |
| Количество часов в год | 35 | | 52,5 | | 52,5 | | 52,5 | | 192,5 |
| Самостоятельная работа | | | | | | | | | |
| Количество часов | 8 | 9,5 | 12 | 14,25 | 16 | 19 | 16 | 19 | |
| Количество часов в год | 17,5 | | 26,25 | | 35 | | 35 | | 113,75 |
| Максимальная учебная нагрузка | | | | | | | | | |
| Количество часов | 24 | 28,5 | 36 | 42,75 | 40 | 47,5 | 40 | 47,5 | |
| Количество часов в год | 52,5 | | 78,75 | | 87,5 | | 87,5 | | 306,25 |

Форма проведения учебных аудиторных занятий – мелкогрупповая по 10-12 человек в группе, исходя из общего количества групп контингента класса.

Цель программы – способствовать музыкальному воспитанию обучающихся, расширению их общего музыкального кругозора, формированию музыкального вкуса, развитию музыкального слуха, музыкальной памяти, мышления, творческих навыков.

Задачи:

- целенаправленное систематическое развитие музыкально-слуховых способностей обучающихся, музыкального мышления и музыкальной памяти, как основу для практических навыков;
- воспитание основ аналитического восприятия, осознания некоторых закономерностей организации музыкального языка;
- формирование практических навыков и умение использовать их в комплексе, при исполнении музыкального материала, в творческих формах музицирования;
- выработка у обучающихся слуховых представлений.

В работе над реализацией вышеизложенных задач, используются следующие формы и методы:

Формы работы:

- пение вокально-интонационных упражнений на основе внутрिलाдовых тяготений;
- сольфеджирование музыкальных примеров в одно- и двухголосном изложении, в том числе и с листа;
- интонирование изучаемых аккордов и интервалов в ладу и вне лада;
- слуховой анализ музыкальных примеров и элементов музыкального языка;
- метроритмические упражнения (индивидуально и в ансамбле);
- различные виды творческих работ: подбор басового голоса, аккомпанемента, сочинение мелодии на заданный ритм или текст, досочинение ответных фраз, сочинение периодов, небольших жанровых пьес, выполнение вариаций на предложенную тему, сочинение мелодий на заданную гармонию и т.д.;
- транспонирование;

Методы работы:

- словесный;
- наглядный;
- проблемно-поисковый;
- метод игровой мотивации (использование дидактических игр);

- научный метод (использование тестов, таблиц, карточек индивидуального опроса);

Курс сольфеджио включает в себя следующие разделы:

- вокально – интонационные навыки; сольфеджирование и пение с листа;
- воспитание чувства метроритма;
- воспитание музыкального восприятия (анализ на слух);
- музыкальный диктант;
- воспитание творческих навыков;

Теоретические сведения

В результате освоения предмета обучающийся должен знать: основы музыкальной грамоты, первичные теоретические знания, в том числе профессиональную музыкальную терминологию, основные элементы музыкального языка, буквенно-цифровые обозначения аккордов, принципы строения музыкальной ткани и др.

В результате освоения предмета обучающийся должен уметь: применить полученные теоретические знания, уметь сольфеджировать одноголосные и 2х - голосные музыкальные примеры, записывать музыкальные построения с использованием навыков слухового анализа, уметь слышать и анализировать аккордовые и интервальные цепочки, уметь построить их, подобрать мелодию, несложный аккомпанемент, в том числе по буквенно-цифровым обозначениям, уметь транспонировать музыкальный материал, иметь навыки элементарной импровизации.

Примерные формы проведения уроков и домашних заданий:

Наряду с традиционными формами урока, программой предусматривается проведение новых форм:

- интегрированный урок (сольфеджио + музыкальная литература, сольфеджио + хор);
- открытые уроки с присутствием родителей;
- зачет по накопленным творческим навыкам;
- конкурсы, викторины, познавательные игры по сольфеджио.

Участие детей в таких уроках, помогает в игровой форме закрепить знания, умения и навыки. Также способствует самоутверждению детей, развивает настойчивость, стремление к успеху, воспитывает самостоятельность, как качество личности.

Домашние задания на закрепление пройденного в классе материала должны

быть небольшими по объёму и доступными по трудности.

- задания на сольфеджирование;
- пение интонационных упражнений;
- выполнение ритмических упражнений;
- транспонирование;
- подбор мелодии и аккомпанемента, досочинение мелодий на заданный ритм (и другие творческие задания);
- анализ произведений (в том числе исполняемых в классе на инструменте).
- письменные теоретические задания;
- задания на сольфеджирование;
- пение интонационных упражнений;
- выполнение ритмических упражнений;
- транспонирование;
- подбор мелодии и аккомпанемента.

Ожидаемые результаты и способы их проверки:

Сольфеджио - дисциплина практическая, предполагающая выработку в первую очередь ряда практических навыков. По окончании ДШИ обучающийся должен уметь применить свои знания и навыки на практике. Для выработки таких навыков на уроке уделяется большее внимание практической значимости предмета «Эстрадно- джазовое сольфеджио», т.е. развитию и воспитанию умения импровизировать, подбирать аккомпанемент, сочинять несложные музыкальные темы, мелодии, их варьировать и т. д.

За время обучения обучающиеся должны приобрести целый ряд практических навыков, например:

- уметь правильно, интонационно точно петь выученную или незнакомую мелодию, один из голосов несложного двухголосного произведения;
- записывать по слуху несложную мелодию;
- подбирать на инструменте мелодию и аккомпанемент к ней;
- анализировать на слух, а также по нотному тексту несложные музыкальные произведения или отрывки.

Механизм оценки:

- фронтальный опрос;
- беглый текущий опрос;
- систематическая проверка домашнего задания;
- самостоятельная работа на закрепление теоретического материала по

индивидуальным карточкам;

- контрольные уроки в конце каждой четверти;
- контрольный срез по всем видам работ в конце учебного года;
- тестирование на закрепление теоретических знаний;
- творческий зачет;

Аттестация: цели, виды, формы, содержание

Контроль знаний, умений и навыков обучающихся обеспечивает оперативное управление учебным процессом и выполняет обучающую, проверочную, воспитательную и корректирующую функции.

Виды аттестации по предмету «Эстрадно- джазовое сольфеджио»: текущая, промежуточная, итоговая.

Текущая аттестация проводится с целью контроля за качеством освоения какого-либо раздела учебного материала сольфеджио.

Текущая аттестация проводится в форме контрольных уроков, письменных работ, устных опросов.

Промежуточная аттестация оценивает результаты учебной деятельности обучающихся по окончании полугодий учебного года. По решению образовательного учреждения оценка результатов учебной деятельности обучающихся может осуществляться и по окончании четверти.

Основными формами промежуточной аттестации являются: экзамен, зачет, контрольный урок.

Контрольные уроки и зачеты в рамках промежуточной аттестации проводятся в конце учебных полугодий в счет аудиторного времени, предусмотренного на сольфеджио. Экзамены проводятся за пределами аудиторных учебных занятий, т.е. по окончании проведения учебных занятий в учебном году, в рамках промежуточной (экзаменационной) аттестации.

Промежуточная аттестация по предмету «Эстрадно-джазовое сольфеджио» обеспечивает оперативное управление учебной деятельностью обучающегося, ее корректировку и проводится с целью определения:

качества реализации образовательного процесса;
степени теоретической и практической подготовки по сольфеджио;
сформированных у обучающегося умений и навыков на определенном этапе обучения.

Качество подготовки обучающихся оценивается по пятибалльной шкале: 5 (отлично), 4 (хорошо), 3 (удовлетворительно), 2 (неудовлетворительно).

Экзамен в 4 классе проводится в период промежуточной (экзаменационной) аттестации, время проведения которой устанавливается графиком учебного процесса. На экзаменационную аттестацию составляется утверждаемое руководителем образовательного учреждения расписание экзаменов, которое доводится до сведения обучающихся и педагогических работников не позднее чем за две недели до начала проведения промежуточной (экзаменационной) аттестации.

К экзамену допускаются обучающиеся, полностью выполнившие все учебные задания по учебным предметам, реализуемым в соответствующем учебном году.

Содержание экзаменационных материалов разрабатывается преподавателем сольфеджио, обсуждается на заседании отдела и утверждается заместителем директора по учебной работе не позднее, чем за месяц до начала проведения промежуточной (экзаменационной) аттестации.

При проведении экзамена применяются вопросы, практические задания. До экзамена содержание экзаменационных заданий до обучающихся не доводится.

В начале соответствующего учебного полугодия до сведения обучающихся доводится информация о форме проведения экзамена по сольфеджио.

Экзамен по сольфеджио состоит из двух частей – письменного задания (диктант) и устного опроса.

Итоговый выпускной экзамен

Выпускной экзамен по эстрадно-джазовому сольфеджио. Общие требования.

Письменное задание (диктант). Диктанты в объеме восьмитактового периода с мелодическими и ритмическими сложностями, которые были освоены учащимися за период четырехлетнего обучения. Размеры - 2_4 , 3_4 , 4_4 . Количество проигрывания должно составлять 10 – 12 раз. Время написания диктанта – 30 – 40 минут (включая организационные вопросы).

Второй раздел работы – устный ответ по билету. Количество билетов должно превышать численность учащихся в группе на 1 – 2 единицы. В билет должны входить теоретический и практический материал, освоенные учащимися за период обучения (в соответствии со сложностью программ пятилетнего и семилетнего обучения)

Структура билета

Теоретический вопрос (краткий ответ, музыкальные примеры).

Построение тональности – гамма, интервалы, аккорды; гармоническая последовательность в данной тональности.

Построение от звука интервалов, аккордов.

Спеть номер наизусть.

Спеть номер с листа.

Определить на слух:

простые интервалы; тритоны и характерные интервалы с разрешениями, трезвучия, септаккорды и их обращения с разрешениями; небольшая аккордовая последовательность (для 7 класса).

Примечание: раздел работы – «подбор аккомпанемента» выносится на зимний зачет в I полугодии (II четверть). В зачете III четверти дается предварительный диктант для подготовки к выпускному экзамену.

Критерии оценки

Критерии оценки качества подготовки обучающегося по предмету «Эстрадно-джазовое сольфеджио» должны позволить:

- определить уровень освоения обучающимся материала, предусмотренного учебной программой;
- оценить умения обучающегося использовать теоретические знания при выполнении практических задач;
- оценить обоснованность изложения ответа.

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ

Теоретические сведения.

Этот раздел содержит перечень необходимых знаний по музыкальной грамоте и элементарной теории музыки.

В каждом последующем классе излагается новый материал, который может быть освоен при условии повторения и закрепления ранее пройденного. Исключение составляет 7 класс, где как бы проводится итог знаниям, приобретенным обучающимися к моменту окончания музыкальной школы.

Все теоретические сведения должны быть тесно связаны с музыкально-слуховым опытом обучающихся. Это особенно относится к обучающимся младших классов, где каждому теоретическому обобщению должна предшествовать слуховая подготовка на соответствующем музыкальном материале.

Большую пользу для усвоения теоретического материала, свободной ориентировки в тональностях приносит проигрывание всех пройденных элементов музыкального языка (интервалы, аккорды, гаммы, мелодически и гармонические обороты и т.д.) на фортепиано.

Обучающиеся на уроках сольфеджио исполняют, записывают, анализируют музыкальные произведения и их отрывки, потому необходимо познакомить их с основными музыкальными терминами, обозначениями темпов, динамических оттенков, характера исполнения. Это делается на протяжении всех лет обучения.

Творческие формы работы

Как уже ранее отмечалось, творческие формы работы на уроках сольфеджио выполняют роль своеобразного «перводвигателя», запускающего весь механизм музыкального развития ученика. Предполагается (и не без оснований), что в каждом ребенке «заложена» внутренняя потребность к изучению окружающего мира, одной из форм которого является активное (творческое) на него воздействие. По сути, созидание – самая интересная и захватывающая «игра», которую «изобрело» человечество. Нужно только естественным образом, без «насилия» и психологического давления «втянуть» начинающего ученика в эту удивительную «игру», способную целиком и полностью «захватить» его. Однако, здесь могут возникнуть некоторые трудности, большей частью как раз именно психологического порядка.

Проблема связана с тем, что в музыкальную школу дети приходят, уже имея определенные приоритеты и модели поведения. Мир музыкального творчества может испугать своей новизной, необычностью и кажущейся сложностью, спровоцировав реакцию «отторжения». Поэтому особенно важно правильно выстроить творческую работу на первых уроках.

Как подсказывает опыт, одним из самых эффективных способов введения ребенка в мир музыкального творчества – участие в коллективном музыкально-театральном действии. Участие не только в качестве исполнителя, но и, частично, соавтора произведения (не обязательно на музыкальном уровне – вполне достаточно активное участие в организации и постановке действия). К сожалению, индивидуальная форма работы в классе не позволяет полностью применить этот способ в ДШИ. Тем не менее, определенные «резервы» есть и в таких условиях. Неплохой эффект дает разучивание песенок в диалоговой форме. Музыкальный диалог с преподавателем – первый, и очень важный этап «втягивания» ученика в творческий процесс. Он не только «заставляет» ученика активно вслушиваться в «реплики» преподавателя, но и позволяет проявить творческую инициативу в интонационной «характеристичности» исполнения. Этого, как правило, вполне достаточно для того, чтобы «зацепить» ученика, пробудить у него интерес к активной интерпретации текста. На следующем этапе можно предложить ребенку исполнить свои реплики с различными иными интонациями, симпровизировать окончание фразы, придумать ритмические и мелодические варианты реплик и полных мелодий на заданный текст (устно). Еще один шаг – и можно включать в работу основные формы творческих заданий.

Прежде, чем перейти к рассмотрению основных форм творческой работы, нужно напомнить, что выполнение этих заданий на уроках сольфеджио не имеет своей целью научить ученика «хорошо» сочинять музыку. Главная цель – пробудить интерес к глубокому и разностороннему изучению музыки, музыкальной теории, литературы, и сформировать устойчивую и безусловную потребность в развитии своих музыкальных способностей. Впрочем, если ученик, выполняя эти задания, проявит незаурядные творческие способности, то и такой результат можно будет считать большой педагогической «победой» – занимаясь в классе композиции, ученик, несомненно, достигнет еще больших успехов в своем творческом и общемузыкальном развитии.

Как уже говорилось ранее, творческие задания могут выполнять различные функции: стимулирующую, развивающую и закрепляющую. В некоторых случаях две или три функции сразу могут выполняться в одном задании. В этом нет ничего

парадоксального, все зависит от установки преподавателя. В одном случае подбор аккордов аккомпанемента может служить стимулом к изучению соответствующих тем теории, в другом случае – методом закрепления этого материала. Кроме того, стимулирование одной задачи вполне может сопровождаться закреплением другой, так как задания, сконцентрированные исключительно на одном теоретическом материале практически невозможны или малоинтересны. Что касается развивающей функции, то она присутствует в той или иной степени в любом творческом задании. Несмотря на это, нужно сделать некоторое разделение форм творческой работы в соответствии с конкретными педагогическими задачами.

«Стимулирующие» задания ставятся таким образом, чтобы их выполнение было невозможно или весьма затруднительно без знания определенной теоретической темы или определенного практического навыка. В частности, выполнение простого самого по себе задания на «устное» сочинение нескольких мелодий рано или поздно столкнется с проблемой их запоминания, и поставит вопрос о необходимости их записи. Следующее задание – запись сочиненной мелодии – принципиально невозможно без знания основ музыкальной грамоты. В других случаях, выполнение творческого задания возможно как на «интуитивном» уровне, так и на основе уже полученных теоретических знаний. Здесь имеет смысл разделить работу на два этапа. Например, предлагаемое ранее задание сочинить «экзотическую» мелодию в «восточном духе» на первом этапе выполняется «интуитивно». В случае удачного его выполнения рассматриваются и анализируются ладовые особенности мелодии и формулируются теоретические понятия гармонических ладов, их структуры и особенностей применения. В случае, если ученик не смог самостоятельно решить эту задачу, анализируются аналогичные примеры, опять же формулируются соответствующие понятия и задача решается уже на основе определенной теоретической подготовки. Очень важно при этом не рассматривать первую попытку как неудачу, важно акцентировать внимание ученика на «особые» преимущества знания соответствующей теории.

Другой вариант сценария предполагает разбор и анализ теоретической части в классе сразу после «постановки художественной задачи». В любом случае, необходимо, чтобы каждая тема, изучаемая на теоретическом уровне имела свое «отражение» в творческой практике.

Все «стимулирующие» творческие задания в подавляющем большинстве представляют собой письменные задания на сочинение мелодии или других

фактурных элементов, отвечающих заданным условиям по теории изучаемой темы. Как показывает практика, эти письменные творческие задания лучше выполнять в форме домашних заданий, чтобы ученик мог в спокойной обстановке не только разобраться в самой сути заданий, но и «творчески» (в прямом смысле этого слова) к ним отнестись. Важно, чтобы ученик с самого начала понимал, что творчество не терпит «суетливого» к себе отношения.

На первом этапе, в самом начале обучения в школе, а также и на более поздних стадиях, можно давать задания и в импровизационной форме, с тем, чтобы можно было в самых общих чертах разобраться и «попробовать» задание уже на уроке, не занимая при этом много времени.

«Закрепляющие» задания по своей форме и содержанию могут совпадать со стимулирующими или отличаться от них большей сложностью или конкретностью. Этот тип заданий достаточно широко применяется в педагогической практике, а поэтому подробно разбирать их нет смысла. Отметим лишь только то, что наибольший эффект от их применения проявится в случае, если они идут «в паре» со стимулирующими, как это показано в предыдущем примере. Впрочем, ситуация применения этих заданий в «самостоятельном» виде вполне возможна, особенно в том случае, если «стимулирующее» задание к изучаемой теме трудно сформулировать или его выполнение заведомо не может принести ученику ощутимой пользы.

«Развивающие» задания также могут совпадать по формулировке с заданиями двух других видов. Как уже отмечалось, развивающая функция в той или иной степени присутствует в любом творческом задании. Тем не менее, в программе предлагается еще ряд специальных заданий, ориентированных на развитие музыкальных способностей, прежде всего – музыкального слуха. «Развивающие» задания можно выполнять как в классе, так и дома. Как показывает практика, творческие формы работы способствуют развитию музыкальных способностей значительно эффективней, нежели обычные слуховые и интонационные упражнения. Одно из наиболее полезных развивающих упражнений – написание мелодий и других фактурных элементов без помощи фортепиано или какого либо другого инструмента – упражнение, позволяющее развивать навык написания диктантов лучше, чем собственно работа над диктантами. В классе подобное упражнение можно выполнять совместно с преподавателем – например, сочиняя мелодию поочередно по такту. С одной стороны, это также позволяет сэкономить драгоценное урочное время, а с другой стороны, ученик должен будет не только записать услышанную мелодию

«внутренним» слухом, но и услышать фрагмент, написанный преподавателем. На первых этапах очень рекомендуется пропевать совместно сочиненный фрагмент на каждой стадии его написания. Это позволит проконтролировать реальную работу и активность слуха учащегося, и не позволит ему писать «что попало».

«Развивающие» творческие задания еще чаще, чем стимулирующие» и «закрепляющие» можно давать в импровизационной форме, так как они непосредственно связаны с различными формами музицирования, с развитием практических навыков. Именно эта форма видится максимально эффективной для «переноса» навыка внутреннего «слухового интонирования» на практику игры на музыкальном инструменте или пения в классе вокала. В качестве одного из таких заданий, возможных для выполнения как в классе, так и самостоятельно, можно предложить ученику петь импровизированную мелодическую линию с названием нот в произвольно выбранной тональности. Другой вариант – импровизация мелодии «в октаву» на фортепиано в «четыре руки» с преподавателем, играющим гармонический аккомпанемент. Ученик при этом может ориентироваться как на записанную гармоническую схему, так и исключительно на слух. Подобным же образом можно импровизировать мелодию под гармонический аккомпанемент с сольфеджированием или, что еще эффективней, одновременно ее пропевая с названием звуков и проигрывая на фортепиано. Все эти задания можно варьировать бесчисленными способами, связывая различные условия с изучаемым теоретическим материалом, концентрируя тем самым в одном задании различные функции.

В завершение осталось указать на необходимость выполнения время от времени заданий на «свободное», художественное сочинение музыкальных композиций. В качестве «материала» можно использовать как найденные в других работах наиболее удачные фрагменты, так и вновь сочиненные. Не стоит бояться активной помощи преподавателя; самое неприятное в этой ситуации – ощущение бессмысленности, бесцельности творческой работы. Каким бы ни был захватывающим сам процесс творчества, без ощущения видимого и слышимого конечного результата, без эмоционального отклика слушателей, близких или, в крайнем случае, преподавателя, творческая инициатива «засохнет», так и не дав ощутимых «плодов».

Письменные формы работы

В этом разделе рассматриваются письменные формы работы, непосредственно связанные с изучением теоретического материала –

«построение» всевозможных «абстрактных» объектов музыкального языка – звукорядов, интервалов, аккордов и т. п.

Как правило, письменные работы подобного рода применяются в целях закрепления и проверки теоретических познаний ученика. И если «закрепительная» функция подобных заданий не вызывает никаких сомнений, то с «проверочной» далеко не все так однозначно.

С одной стороны, далеко не каждый ученик может, руководствуясь правилами и определениями, самостоятельно осуществить правильно оформленное построение «абстрактных» объектов. Именно поэтому так «настоятельно» рекомендуется давать правильный образец решения и оформления любого письменного задания. Но здесь сразу возникает другая проблема: при выполнении некоторых письменных домашних заданий ученики очень часто прибегают к банальному «транспонированию» образца, даже не позаботившись о коррекции альтерационных знаков, необходимой в условиях новой тональности. По этой причине подобные задания здесь почти не рассматриваются как проверочные. Мало того, можно было бы поставить под сомнение и целесообразность их домашнего самостоятельного выполнения. Несомненно, максимальный эффект дает выполнение подобных заданий в классе, под «пристальным контролем» преподавателя (каждый этап выполнения задания подробно комментируется учащимся). Стоит напомнить, что это относится только к таким заданиям, которые имеют «однозначный» образец решения (построение и разрешение в тональности тритонов, характерных интервалов, доминантсептаккорда с обращениями, вводных септаккордов и др., а также «обратные» варианты – определение тональностей для заданных объектов и т. д.). Задания на построение интервальных и аккордовых цепочек, а также другие виды «многовариантных» заданий вполне можно и целесообразно давать для самостоятельного выполнения дома. С другой стороны, недостаток урочного времени не очень располагает к тому, чтобы посвящать большую его часть выполнению и проверке письменных работ, поэтому все виды письменных упражнений в той или иной степени должны входить в состав домашнего задания. При этом очень важно обращать внимание ученика на необходимость **обдуманного** их выполнения и указывать на возможность появления тех или иных ошибок.

Здесь уместно сказать несколько слов о проблеме так называемого «домажорного» мышления, опасность и «порочность» которого, якобы, грозит «страшными» последствиями. Имеется ввиду не только практика написания

образцов в до-мажоре и ля-миноре (или до-миноре), но и распространенная в среде учащихся практика «мысленного» построения любых объектов в до-мажоре. Например, если ученика спросить, какая септима строится в мажоре на IV ступени, то он, несомненно, построит септиму «на белых клавишах» от звука ФА, определит ее тоновую величину и даст правильный ответ – большая септима. Что в этом опасного, не совсем понятно – почему бы ему не построить объект в той тональности, в которой он сможет сделать это быстро и правильно? Можно ли решение через «наглядное представление» считать менее «правильным», нежели использование банально «зазубренных» сведений? Даже тот факт, что при слуховом анализе интервальной или аккордовой последовательности ученик все равно мысленно выстаивает ее в «простой» тональности, не представляет собой никакой угрозы для дальнейшего музыкального образования – по мере накопления опыта работы в различных тональностях эта практика постепенно сама изживет себя, важно лишь, чтобы работа с разными тональностями не откладывалась «на потом», а все тональности сразу были уравнены «в правах».

Нетрудно догадаться, что большинство письменных заданий можно (и нужно) давать не только в «абстрактной» форме, но и формулируя его на основе конкретного музыкального материала. В частности, вместо обычного построения или определения «абстрактной» интервальной последовательности можно предложить ученику определить все интервалы какой-нибудь конкретной мелодии и построить их уже в виде «цепочки» в другой тональности.

Этот пример является показательным образцом выполнения «аналитического» письменного задания. В программе анализу музыкальных примеров уделяется очень большое значение, как методу, наглядно демонстрирующему связь «абстрактной» теории и реальной творческой музыкальной практики.

Письменные «аналитические» задания могут служить формой проверки теоретических знаний куда более эффективно, чем построение интервалов, аккордов и прочих «абстрактных» объектов, уже хотя бы потому, что здесь нет возможности «списать» с образца. При этом, эти задания более объективно показывают, насколько ученик в самом деле разбирается в теоретической части темы, а не «зазубрил» образцы и алгоритмы построения «абстрактных» объектов.

С другой стороны, эта форма работы непосредственно связана с творческими формами, являясь хорошим основанием для перехода от «интуитивизма» к «осмысленному» творчеству. Именно анализ музыкальных

примеров дает ответ на вопрос: как решить ту или иную творческую задачу? Исходя из этого, «аналитические» задания более рационально давать «в первую очередь». В некоторых случаях это может помочь ученику не только решить проблему конкретного «творческого» задания, но и в целом лучше разобраться в теоретическом материале темы, повторить для себя основные положения, не прибегая к чтению определений, смысл которых ускользает и от более подготовленного интеллекта.

С творческими формами работы могут быть связаны не только «аналитические» задания, но и задания на построение всевозможных объектов, что позволит уйти от их «абстрактной» формы. Эта связь может осуществляться совершенно различными способами, вплоть до полной замены «абстрактных» форм. В принципе, любое «абстрактное» построение можно заменить на альтернативное «творческое» задание. Например, вместо традиционного построения с разрешением обращений доминантового септаккорда можно предложить ученику сочинить мелодию с аккордовым аккомпанементом на основе последовательности обращений доминантового септаккорда с их последующим «правильным» разрешением:

$$D_2 - T_6 - D^4/3 - T - D^6/5 - T - D_7 - T$$

Такое задание не только делает его более интересным в творческом отношении, но и поневоле заставит ученика более активно и внимательно вслушиваться в характерные особенности каждого из разрешений.

Следует ли из этого, что от «абстрактных» построений нужно отказаться вообще? Думается, что это было бы ошибочное решение. И дело не только в том, что на вступительных экзаменах в ГМКЭДИ (как, впрочем, и во многих других музыкальных училищах и колледжах) могут попросить выполнить задание именно в «абстрактной» форме. Практика выполнения «абстрактных» заданий имеет глубокий смысл, важно только правильно «распределить роли» в процессе изучения теоретического материала и его творческого переосмысления.

В качестве примера рассмотрим следующее «творческое» задание, состоящее из трех этапов:

1. Сделать гармонический (структурный и функциональный) анализ музыкального фрагмента (мелодии с аккордовым аккомпанементом);

2. Выписать гармонию в виде аккордовой последовательности в новой тональности;

3. Сочинить новую мелодию к построенной гармонической последовательности в новой тональности с новым фактурным вариантом аккомпанемента.

Как видно, в этом задании, связанном в основном с изучением аккордики лада, с «творческой» задачей совмещены задания на анализ аккордов и их построение. Однако, «творческое» содержание задания связано с этой темой лишь косвенно. Несомненно, задание в такой формулировке весьма полезно во всех отношениях и «имеет право» быть примененным в педагогической работе. В принципе, некая степень теоретического абстрагирования присутствует и в нем (функциональный анализ гармонии), позволяющая, собственно говоря, свободно переносить гармоническую последовательность в любую тональность. В остальном же ученик обречен следовать гармоническому плану «прообраза». Если бы в задании присутствовал еще один пункт – выявление в аккордовой последовательности простейших гармонических оборотов и построение на их основе собственной гармонической последовательности, то это в значительно большей степени развязало бы ему руки, а, соответственно, и творческую фантазию по отношению именно к изучаемому материалу. Другое дело, что выявить «абстрактный» принцип на основе анализа музыкального примера под силу далеко не каждому ученику, и здесь ему, как никогда, очень даже не повредит помощь преподавателя.

Устные формы работы

Как и в предыдущем разделе здесь рассматривается только работы с теоретическим материалом. Устные формы работы по своему содержанию в подавляющем большинстве случаев совпадают с письменными, но позволяют сэкономить немало времени на уроке, так как происходят в более активном режиме диалога с преподавателем. Принципиальное различие сводится к тому, что устные ответы предполагают (если не сказать – требуют) более высокий уровень «владения» материалом. При устном ответе практически невозможно (точнее говоря, бессмысленно) «списывать» с образца. Ученик может пользоваться образцом только во время предварительной подготовки дома. Все это делает устные формы работы одним из самых эффективных способов проверки знания теоретического материала на заключительном этапе его изучения.

Справедливости ради здесь сразу стоит сделать важную оговорку: многим ученикам довольно трудно дается «абстрагирование» от нотного листа или клавиатуры фортепиано, что вовсе не свидетельствует об отсутствии у него

теоретических знаний. Несомненно, навык «абстрактного» мышления необходимо развивать, но преподаватель должен четко понимать, за что он ставит оценку ученику, а ученик – за что он ее получает. Поэтому, если стоит задача оценить именно теоретические знания, нельзя торопить ученика с ответом, так как это только усугубит ситуацию. Напротив, первое время можно позволять ему пользоваться (беззвучно) клавиатурой фортепиано, так как зрительное представление абстрактных объектов значительно облегчает процесс их построения и анализа.

Несмотря на то, что устные задания по своему содержанию могут совпадать с письменными, интеграция с творческими формами работы возможна далеко не всегда. В некоторых случаях (если не требуется сложное теоретическое обобщение) письменный анализ музыкального примера можно заменить устным. Что касается собственно «творческого» элемента, то в устной форме он лишь иногда возможен в виде **импровизации**, как упрощенная демонстрация в классе сущности творческого задания.

Игра на фортепиано

В программе очень большое значение придается игре на фортепиано различных упражнений. Можно сформулировать три основные задачи, которые решает эта форма работы.

Первая задача – повторение и закрепление теоретического материала. Как уже упоминалось в предыдущем разделе, игра на фортепиано различных «абстрактных» объектов позволяет облечь их в некую «осязаемую» форму, благодаря чему не только облегчается сам процесс осмысления теоретического материала, но и повышается качество его усвоения, запоминания. Именно поэтому желательно, чтобы каждый изучаемый объект музыкального языка, преподаватель не только сразу «показал» на клавиатуре фортепиано, но и дал возможность ученику самому его «пощупать».

Вторая задача – создание неких звуковых образов «абстрактных» объектов. Иначе говоря, проигрывание на фортепиано аккордов, интервалов и других элементов музыкального языка – первый этап перехода от теоретических понятий к соответствующим слуховым представлениям при изучении той или иной теоретической темы. Понятно, что само по себе проигрывание вовсе не гарантирует того, что ученик автоматически будет активно вслушиваться в озвученные им музыкальные объекты – необходимо найти такие формы

«игровых» заданий, чтобы при воспроизведении на фортепиано одновременно была максимально задействована и слуховая активность ученика.

Одной из таких форм может быть интеграция с импровизационными творческими заданиями. В частности, вместо обычного проигрывания аккордовой последовательности «столбами» можно предложить ученику на ее основе симпровизировать ритмо-гармоническую фигурацию. Второй (более сложный) вариант – импровизировать на основе аккордов, играемых левой рукой, мелодическую линию правой.

Другая форма – интеграция с письменными творческими заданиями. В этом случае проигрывание «абстрактных» объектов может дать своеобразную слуховую настройку, предваряя собственно выполнение творческого задания. Например, в целях активизации слухового восприятия интервалов, можно предложить ученику сочинить мелодию или фразу на основе того или иного интервала, или его «обыгрывающую». Естественно, что ему предварительно придется неоднократно проиграть заданный интервал, чтобы «вслушаться» в его интонационную «окраску», характеристичность.

По большому счету, предполагается, что любая творческая письменная работа предваряется проигрыванием соответствующих элементов музыкального языка, и в большинстве случаев даже нет особой необходимости отдельно формулировать задачу проигрывания тех или иных объектов. Однако, то, что очевидно для преподавателя, не всегда очевидно для учащегося; и вовсе не исключен вариант «формального» выполнения «творческого» задания. Поэтому не лишнее будет каждый раз напоминать ученику необходимость проигрывания перед выполнением «творческой» работы, как и то, что необходимо внимательно вслушиваться в озвученные объекты при их проигрывании.

Третья задача – формирование и развитие навыков игры на фортепиано тех или иных фактурных и мелодических элементов. В принципе, эта задача в основном решается на занятиях по «гармонии и импровизации», а у пианистов – и на занятиях специальным инструментом (или джазовым фортепиано). Здесь же проблема ставится несколько иначе: не **что** играть, а **как** играть. А если быть еще более точным – проблема слухового контроля моторно-двигательного аппарата, базовый навык которого целесообразно формировать именно и на уроках сольфеджио.

Как известно, инструменты с фиксированной и частично фиксированной температурой обладают «провокационным» качеством – создавать ощущение, что для развития исполнительской техники достаточно развить моторно-двигательный

аппарат. В некоторых случаях можно услышать и вовсе абсурдное мнение о принципиальной «ненужности» хорошо развитого слуха для практики игры на музыкальном инструменте. И в самом деле – «надо просто вовремя нажимать нужные клавиши». Ошибочный принцип «игры глазами» можно сформулировать так: «увидел ноту – нажми соответствующую клавишу». К сожалению, этот принцип достаточно часто применяется в педагогической практике, особенно на начальном этапе музыкального обучения. Почему-то считается, что на непрофессиональном, любительском уровне можно учить ребенка «неправильно», либо представление о «правильном» обучении носит явно искаженный характер – в любом случае, это служит слабым оправданием такой «методики». У детей, «обучаемых» подобным образом, постоянно возникают проблемы не только с разучиванием мало-мальски крупных произведений, но и с развитием приличного технического аппарата, не говоря уже о «психологических» проблемах «сценобоязни».

Здесь не особенно уместно заниматься подробным разбором методик обучения игре на музыкальных инструментах. Автор программы, анализируя свой собственный исполнительский и педагогический опыт, а также опыт известных педагогов, методистов и музыкальных психологов, имел возможность неоднократно укрепиться в убеждении, что в основе практики исполнения на инструменте должен лежать «слуховой» принцип: «увидел ноту (лучше – фразу) – услышал ее звуковой образ – исполнил услышанное». Смысл этого принципа сводится к тому, что моторно-двигательный аппарат может и должен контролироваться прежде всего слухом, а не зрением. Причем, связь слуха и моторно-двигательного аппарата носит взаимообратимый характер.

Иначе говоря, «обязанность» музыкального слуха – не только пассивно воспринимать результат работы моторно-двигательного аппарата, но и создавать для него «слуховой импульс». Отсюда следует и едва ли не основная задача дисциплины сольфеджио – сформировать и развить **прямую** связь слуха и моторно-двигательного аппарата таким образом, чтобы последний непосредственно реагировал именно на «слуховые импульсы». Учитывая то, что эстрадно-джазовая исполнительская практика во многом опирается на импровизационные формы, значение развития этой связи в ДДШ трудно переоценить. Причем, формировать эту связь нужно с самого начала обучения, с первых же попыток чтения нот на фортепиано. Этот процесс занимает много времени и требует немалых усилий. В него должны быть вовлечены все формы работы на уроках сольфеджио, обойтись только игрой на фортепиано не

удастся. Наибольший эффект она дает в сочетании с другими формами работы, прежде всего – вокально-интонационными упражнениями. Здесь мы рассмотрим лишь только те формы, в основе которых лежит именно игра на фортепиано.

Чтобы разобраться, какими приемами и упражнениями можно способствовать решению этой, ключевой, проблемы развития музыкального слуха, нужно ответить на один вопрос: что необходимо для того, чтобы моторно-двигательный аппарат реагировал непосредственно на «слуховые импульсы»?

Прежде всего нужно не мешать формированию этой связи. Мешает же, как правило, излишняя напряженность моторно-двигательного аппарата. Именно поэтому на уроках сольфеджио принципиально запрещается «жесткая» игра. Благодаря этому решается вторая проблема – излишняя динамика звукоизвлечения отрицательно сказывается и на способности слуха воспринимать музыкальный звук. Все элементы музыкального языка, начиная с одноголосных мелодий, проигрываются только на тихой нюансировке, спокойным, мягким звукоизвлечением.

Второй этап – пожалуй, важнейший в методическом отношении – формирование «фразировочного» мышления. Имеется ввиду необходимость мышления фразами, а не отдельными звуками. Начиная с чтения простейших мелодий, необходимо приучать ученика играть мелодию не «от звука к звуку», а запоминать фрагменты мелодии цельными фразами, причем не как хаотичный набор нот, а неким образом организованную мелодическую линию. Тот факт, что при этом ученик не всегда успевает сообразить, какие, собственно говоря, звуки он играет, можно только приветствовать, так как в методическом отношении первична именно интонационная связь между звуками, а не их названия. Излишняя фиксация внимания на названиях звуков способствует развитию «дискретного» мышления, от которого нам необходимо избавляться.

Третий этап, непосредственно связанный со вторым – собственно упражнения на развитие слухового контроля. Необходимо заставить слух постоянно участвовать в процессе звукоизвлечения, не позволяя ему находиться в пассивном состоянии ни единого мгновения. Простое, но очень эффективное средство – **выразительное** исполнение каждой фразы. Причем, фразировка должна быть не просто выразительной, но, особенно на первых порах, чрезмерно выразительной, в том числе и по агогической амплитуде. Важно всеми возможными средствами избегать моторно-механического исполнения.

Эти три простых правила и призваны создать базу для дальнейшего развития навыка слухового контроля моторно-двигательного аппарата. На следующих

этапах «игровые» упражнения так или иначе интегрируются с другими формами работы и они будут рассмотрены с соответствующих разделах программы. Из «самостоятельных» видов «игровых» упражнение можно порекомендовать транспонирование в различные тональности мелодий, интервальных и аккордовых цепочек, а также игра диатонических секвенций (мелодический, интервальных и аккордовых). Напомним также еще и о том, что одним из самых эффективных методов развития вышеупомянутой «связи» является импровизационные упражнения на фортепиано, о которых уже говорилось ранее.

Несмотря на то, что развитие конкретных навыков игры различных фактурных элементов большей частью осуществляется на занятиях дисциплинами «исполнительского» цикла, избегать этой формы работы на уроках сольфеджио все же не рекомендуется. Чтобы не было прямого «дублирования» форм работы, нужно, в первую очередь зафиксировать внимание на связь навыков игры с теоретической частью изучаемого материала и с развитием музыкального слуха в целом. Далее дается список рекомендуемых импровизационных упражнений для игры на фортепиано:

- импровизирование мелодий в заданном ладу;
- импровизирование мелодий на заданный аккордовый аккомпанемент;
- импровизирование ритмических и мелодических вариаций на заданную мелодию;
- игра басового голоса по заданной гармонической схеме;
- импровизирование «блуждающего» баса по заданной гармонической схеме;
- импровизирование басового голоса к заданной мелодии;
- «дублировка» мелодической линии параллельными и «смешанными» интервалами;
- импровизирование второго голоса к заданной мелодии;
- импровизирование свободной интервальной последовательности;
- игра аккордового аккомпанемента по заданной гармонической схеме;
- игра аккомпанемента по заданной ритмо-фигурационной схеме;
- импровизирование аккордового аккомпанемента к заданной мелодии;
- «усложнение» аккордовой последовательности гармоническими оборотами;
- импровизирование свободной аккордовой последовательности.

В этом списке представлены только чисто «игровые» упражнения. Тем не менее, при необходимости его можно продолжить. К тому же, все эти упражнения можно варьировать в зависимости от их «приложения» к той или иной изучаемой теме.

Вокально-интонационные навыки.

Развитие навыков вокального интонирования – «святая святых» сольфеджио. Именно эти упражнения являются основным методическим средством развития музыкальных способностей, в первую очередь, музыкального слуха. Все прочие формы работы так или иначе смыкаются с вокально-интонационными упражнениями, а зачастую и вовсе не имеют смысла вне сочетания с ними, либо малоэффективны. Это касается, прежде всего, письменных работ по теории и игры на фортепиано.

Что касается творческих форм работы, которым в этой программе уделяется особое внимание, то они вовсе не призваны «вытеснить» вокально-интонационные упражнения, а лишь дополняют их, придают им творческую привлекательность и осмысленность.

Программа предполагает разделение процесса развития навыков вокального интонирования на несколько этапов.

Первый этап – первоначальное формирование вокально-интонационной координации. Речь идет о развитии самой способности интонировать звуки разной высоты. Конечно, в музыкальную школы обычно поступают дети, которые этим навыком в определенной степени уже владеют, и этот этап с ними за ненужностью можно пропустить. Тем не менее, у некоторых учащихся «инструменталистов» могут возникнуть определенные трудности на этом «поприще», или диапазон интонирования слишком узок, чтобы можно было считать эту проблему окончательно решенной.

Руководствуясь тремя простыми принципами в работе, можно в течении одного года развить эту способность практически у каждого, даже самого «закоренелого гудошника»: «расслабление зажатости» голосового аппарата, «опора» дыхания на диафрагму и интенсивный контроль слухом.

«Глиссандирование» на гласных звуках и закрытым ртом – простое, но очень действенное средство, приводящее связки в «рабочий» тонус. Глиссандирование производится в максимально широком диапазоне с различной скоростью и относительно протяженной остановкой на низком или высоком звуке. После нескольких занятий можно перейти на чередование отдельных звуков разной высоты без глиссандирования, завершая упражнение звуком максимальной длительности.

Развитие навыка «опертого» дыхания требует несколько большего времени и настойчивости. Необходимо с самого начала обращать внимание ученика на

«правильное» дыхание «животом». Кроме того, на первых уроках рекомендуется сделать несколько «дыхательных» упражнений: чередование глубокого вдоха, быстрого и, напротив, максимально медленного выдоха.

В качестве «закрепляющего» упражнения рекомендуется пение без названий звуков (на гласных и закрытым ртом) звукорядов вверх и вниз, хроматических секвенций фраз на звуках мажорного трезвучия и мажорного трихорда (ДО – РЕ – МИ – РЕ – ДО). При пении этих упражнений особое внимание следует обращать на смену дыхания по фразам или тетрахордам (в звукорядах). Все упражнения необходимо петь с фортепианным гармоническим аккомпанементом, постепенно переходя от полной дублировки мелодии к игре без дублировки.

В качестве «активизирующего» слух упражнения можно выучить несколько коротких песен со словами. Желательно подбирать песенный материал, основанный на выразительной мелодике и яркой функциональной гармонии.

Гармонический аккомпанемент песен и упражнений должен подчеркивать интонационную напряженность и характеричность мелодии, способствуя формированию внутреннего желания ребенка петь «выразительно». По той же причине на этом этапе нецелесообразно «просить» ученика повторять отдельно сыгранные звуки, так как выявление способности интонировать основано прежде всего на способности различать интонационное «напряжение» между звуками разной высоты.

Второй этап – закрепление вокально-интонационной координации. Если на первом этапе решается задача формирования способности голосового аппарата интонировать звуки разной высоты, то на втором – закрепить эту способность, сделать владение голосовым аппаратом более уверенным и точным. На этом этапе можно продолжить работу над предыдущими упражнениями, обращая большее внимание теперь на точность интонирования, значимость каждого звука. В целях развития точности интонирования можно предложить ученику чередовать связное пение на одном дыхании и пение упражнений, отделяя звуки короткими паузами, обращая внимание на точность звуковысотного «попадания» (уже на этом этапе можно приучать ученика к правилу: прежде чем что-либо сыграть или спеть, нужно сначала точно представить, услышать «внутренним» слухом «звуковой образ»). Здесь очень может помочь «предварительное» пропевание звуков в упражнениях закрытым ртом. Что касается пения песен, то очень полезным упражнением является пропевание их без текста на звуке «Ю», «Ё» и других гласных звуках. Это упражнение полезно выполнять «нефорсированным» без

гармонического аккомпанемента, аккуратно дублируя только мелодическую линию.

Третий этап – формирования первоначальных навыков сольфеджирования – пения по нотам. Предполагается, что к этому моменту ученик уже должен овладеть основами музыкальной грамоты. Точнее говоря, этот процесс нужно начинать одновременно с изучением музыкальной грамоты. На этом этапе приходится решать очень много различных задач и проблем, а поэтому в каком-то смысле он может считаться основополагающим в формировании навыка вокального интонирования.

Первая задача – чтение нот. Значительная часть трудностей в первое время возникает именно из-за неуверенного чтения нот при сольфеджировании, поэтому так важно уделить некоторое внимание этому вопросу и проработать навык беглого чтения нот отдельно (без ритма и интонирования). Здесь, как и при формировании навыка игры на фортепиано, важно помнить о необходимости чтения не отдельными звуками, а фразами, группами звуков, причем, формирования «представления» о фразе должно происходить опережающим методом, пока проговаривается предыдущая фраза.

Для развития этого навыка полезно выполнить следующее упражнение: читать последовательность нот, данную преподавателем или из произвольно выбранной мелодии, группами по тактам с равномерными паузами между группами. Название нот нужно проговаривать максимально быстро, но очень четко и с «выразительной» интонацией. Пауза между группами должна постепенно сокращаться до минимума, причем ее ни в коем случае нельзя делать «на тактовой черте», а только после сильной доли такта – первый звук такта должен восприниматься как итог мелодического движения фразы.

Вторая задача – «овладение» звукорядом. Суть задачи состоит не только в том, чтобы ориентироваться в звукоряде, четко сознавать расположение соседних звуков в нем, но и довести до автоматизма чтение гаммаобразных и «арпеджиообразных» последовательностей вверх и вниз. С этой целью рекомендуется упражнение на быстрое, но четкое проговаривание звуков звукоряда от любого звука вверх и вниз подряд и «через один».

Важно, чтобы при воспроизведении упражнения ученик выстраивал его по схеме не теряя темпа, а не «зазубрил» бессмысленный набор звуков. В дальнейшем это и другие подобные упражнения выразительно пропеваются с гармоническим аккомпанементом фортепиано в течении некоторого времени, так

как они используются и на других этапах развития вокально-интонационных навыков.

Третья задача – формирование базовых навыков воспроизведения ритма. В программе ритмические упражнения не рассматриваются как самостоятельный навык. Собственно ритмические упражнения возможны лишь в самом начале обучения, параллельно изучению соответствующих теоретических тем (длительности, ритм, метр, размер). В дальнейшем упражнения на развитие «метроритмического чувства» интегрируются с различными практическими видами деятельности – сольфеджированием, игрой на фортепиано, написанием диктантов – и закрепляются в творческих работах.

На данном этапе прежде всего решается задача ритмичного чтения нот. Предварительно выполняются письменные упражнения на «дробление длительностей» и «анализ метроритмической структуры». В первом случае под мелодией, состоящей из звуков половинных, четвертных и восьмых длительностей, выписывается «ритмическая линейка» – равномерная пульсация восьмыми длительностями. Ориентируясь на эту схему ученик может ритмично прочесть названия звуков, прохлопывая на каждый звук мелодии необходимое количество мелких длительностей (восьмых). Следующие мелодии можно читать уже без предварительного построения схемы дробления, выполняя его «на лету».

Более сложный вариант – чтение с прохлопыванием метрических долей по предварительной схеме, обозначающей, сколько звуков и каким образом приходится на каждую метрическую долю. В качестве подготовительного упражнения можно порекомендовать чтение звукоряда или других последовательностей нот под равномерное прохлопывание четвертей (метрических долей) четвертями, восьмыми, половинками и другими длительностями. Это упражнение должно до автоматизма выработать «внутренне» ощущение соотношения длительностей между собой и метрическими долями.

Четвертая задача – тактирование – одно из самых проблематичных «мест» в практике сольфеджирования. Сплошь и рядом приходилось слушать «жалобы» учеников, что тактирование им только «мешает», что без него им петь по нотам «легче». На самом деле, переход от «прохлопывания» метрических долей на тактирование не должен составлять особых проблем, если этот навык выполняется «правильно» – коротким, легким, но очень четким движением, по ощущению близким щелчку пальцами. Ни в коем случае не нужно «размазывать» движение – после «щелчка» рука «освобождается» и не делает никаких лишних движений, в противном случае затрудняется координация движений руки и работы голосового

аппарата. Очень важно, чтобы движение на сильную долю было более энергичным – чередование сильных и слабых метрических долей должно ощущаться на «физиологическом» уровне. Это способствует координации движения руки с ритмом мелодии и «предохраняет» от «болезни рукозаплетения» – часто встречающейся ошибки координации при тактировании. Очень важно соблюдать и координацию движения руки с произношением звуков – звуки, попадающие на метрические доли, должны произноситься точно **вместе** с «щелчком» руки. Первое время сильные доли можно «акцентировать» не только движением руки, но и более активным **произношением** соответствующих им звуков. Прежде чем приступить к пению с тактированием, можно несколько раз прочитать звуки мелодии без интонирования. И последняя рекомендация – на первых порах перед началом сольфеджирования мелодии можно протактировать два «пустых» такта.

Вопрос о том, нужно ли тактировать одной рукой или двумя – представляется непринципиальным. Из практических соображений автором программы отдается предпочтение тактированию одной рукой – вторая может пригодиться для игры второго голоса в двухголосии или аккордового аккомпанемента. Да и ноты иногда придержать чем-то нужно...

Пятая задача – освоение базовых методов работы с мелодиями для сольфеджирования – итоговая задача третьего этапа, суммирующая все наработанные навыки в процесс пения по нотам. Здесь дается перечень упражнений, предваряющих основную работу над развитием вокально-интонационных навыков, которые рекомендуется выполнять именно в том порядке, как они расположены в этом списке:

- «выразительно» прочитать ноты мелодии по «фразам» вне ритма и без интонирования;
- ритмично и «выразительно» прочитать ноты мелодии, прохлопывая метрические доли;
- ритмично и «выразительно» прочитать ноты мелодии с тактированием;
- ритмично сыграть мелодию на фортепиано (можно пропустить);
- спеть мелодию, одновременно проигрывая ее на фортепиано (играть следует очень тихо, почти беззвучно, но максимально выразительно);
- спеть вне ритма каждый звук мелодии «a capella», проверяя с некоторым опозданием чистоту интонирования проигрывание этого же звука на фортепиано (играть на фортепиано звук следует очень аккуратно и мягко, не заглушая пения, чтобы можно было скорректировать интонацию);

- спеть мелодию ритмично по фразам «а capella», предварительно сыграв фразу на фортепиано (нужно повторять несколько раз, до тех пор, пока не будет достигнут удовлетворительный вариант; играть и петь нужно максимально выразительно и аккуратно);

- максимально выразительно спеть мелодию полностью «а capella», прохлопывая метрические доли (можно пропустить);

- максимально выразительно спеть мелодию полностью «а capella» с тактированием.

Все эти упражнения в комплексе призваны сформировать навык чтения мелодий по нотам, уверенного владения голосовым аппаратом, создав тем самым прочный фундамент для развития «ладового чувства».

Четвертый этап – собственно формирование и развитие «ладового чувства» – основного принципа развития вокально-интонационных навыков. На этом этапе формируется не только навык свободного сольфеджирования «с листа», но и взаимосвязанный с ним навык «слышания» лада. Правильнее говоря, «слышание» лада видится первичным, иначе как еще можно сольфеджировать с листа, не представляя «внутренним слухам» того, что должно звучать? Задача, по сути, сводится к тому, чтобы научиться «превращать» графический образ мелодической линии (нотную запись) в звуковой образ (внутреннее представление интонаций и ритма). Если с воспроизведением ритма особых проблем поначалу не возникает, так как приходится иметь дело с весьма ограниченным числом вариантов, то внутреннее формирование звукового образа обычному «среднестатистическому» ребенку, не имеющему абсолютного слуха, дается значительно сложнее. Конечно, сама графическая запись звуков содержит в себе какую-то информацию о интонационной линии, но лишь на очень условном уровне. Впрочем, первое время и этим не стоит «брезговать», а напротив, постоянно обращать внимание ученика на «графическое» направление движения мелодии – именно оно дает первоначальный импульс для формирования звукового интонационного образа. Дальнейшее же его уточнение происходит за счет «ладовой настройки».

Так или иначе, воспитание «ладового чувства» составляет основную методическую проблему сольфеджио. Существует довольно много различных программ и методик, тем или иным способом решающих эту проблему. Не умаляя достоинств последних, автор этой программы, все же приходит к выводу, что самым действенным, эффективным методом является... пение «километров номеров». Иначе говоря, только большой объем «проштудированных»

мелодий, практика интонирования в ладу дадут ожидаемый эффект. Все прочие методы рассматриваются в программе как вспомогательные.

Отвечая на вопрос, каким образом «замкнутый круг» (слух □ пение □ слух) даст «прирост нового качества», прежде всего укажем, что принцип работы над сольфеджированием мелодий не должен сводиться только к «количеству». Не менее важно правильно организовать весь цикл упражнений и методов работы над мелодиями.

Принцип формирования и развития «ладового чувства» основан на способности голосовых связок и всего аппарата звукообразования не только запоминать интонационные и ладовые связи между звуками разной высоты, но и «физиологические» ощущения интонирования отдельных звуков определенной высоты.

Здесь особую пользу могут дать упражнения, основанные на пении транспонируемых фраз с ярким гармоническим эффектом «сдвига» тональностей. Не секрет, что тонические трезвучия разных тональностей имеют свой хоть и трудноуловимый, но неповторимый колорит. И если пение в одной тональности не «провоцирует» слух на восприятие «тонального колорита», то подобные «контрастные» сочетания тональностей способны раскрыть «краску» каждой тональности, благодаря непосредственному их сопоставлению.

Метод сопоставления тональностей используется в авторских «попевочных» упражнениях, о которых говорилось ранее. Работа над ними должна быть продолжена и на этом этапе. Теперь, разученные по схеме ранее упражнения, нужно пропеть не только с полным аккомпанементом, внимательно вслушиваясь в характерные обороты гармонического сопровождения, но и с «сокращенным» вариантом аккомпанемента:

- пение с аккомпанементом без дублировки мелодии;
- пение с басовым голосом;
- пение без аккомпанемента.

При пении с «сокращенным» аккомпанементом необходимо рекомендовать учащимся интонировать, опираясь на «мысленно» достроенную гармонию. В принципе, при достаточно интенсивном и продолжительном пении этих упражнений можно развить слух до состояния, близкого к «абсолютному» – различать отдельные звуки по высоте.

Впрочем, эта способность в силу своей относительной неустойчивости и «заторможенности», не может полноценно заменить настоящий, природный

«абсолютный» слух, а поэтому и не рассматривается в программе как основная цель работы над развитием слуха.

Развитие «чувства лада» (так называемого, «относительного» слуха) осуществляется, прежде всего, путем чередования различных форм работы с большим и разнообразным мелодическим материалом, как специально сочиненным для сольфеджирования, так и позаимствованным из произведений различных композиторов. Основные формы – чтение с листа и «разучивание» с детальной проработкой мелодий для сольфеджирования.

Чтение с листа. Рекомендуется на уроке прочитывать не менее страницы нотного текста под контролем и руководством преподавателя. Самостоятельно в домашних условиях достаточно по 2 – 3 «номера» в день. Желательно чередовать различные формы чтения с листа, по возможности соблюдая предложенный порядок:

- пение мелодии с одновременным проигрыванием ее на фортепиано;
- пение мелодии с одновременным проигрыванием ее на фортепиано в другой октаве;
- пение с тактированием под импровизируемый преподавателем гармонический аккомпанемент (с дублировкой мелодии);
- то же самое, но без дублировки;
- пение с тактированием в унисон (октаву) с преподавателем;
- пение с тактированием solo (собственно сольфеджирование).

При чтении мелодий с листа желательно соблюдать следующие рекомендации:

- 1) Во всех случаях петь мелодии нужно максимально выразительно.
- 2) При пении «в ансамбле» с преподавателем (как «вокальном», так и инструментальном) желательно выдерживать максимально подвижный, но естественный темп.
- 3) При пении в подвижном темпе нужно стараться «подхватывать» мелодию в случае «расхождения» с преподавателем.
- 4) При пении solo важно выбрать такой темп, в котором ученик может спеть мелодию с минимальным числом ошибок.
- 5) Достигнув мелодий такой сложности, при которой чтение с листа заведомо неэффективно, рекомендуется вернуться к первым номерам сборника или к номерам на 2 – 3 класса ниже сложностью.

Последние две рекомендации очень важны для развития навыка «беглого» сольфеджирования. Для развития «чувства лада» полезнее спеть десяток простых

мелодий, чем одну сложную, так как здесь очень важно воспитать в себе определенную уверенность интонирования в ладу, чего достаточно сложно добиться, пробираясь сквозь замысловатые альтерации и хроматизмы.

Разучивание мелодий может в целом совпадать со схемой работы, предложенной для предыдущего этапа. Естественно, некоторые формы можно пропустить (например, предварительное чтение нот), добавив, с другой стороны, новые формы.

Среди наиболее полезных форм, которые целесообразно ввести на этом этапе, можно предложить транспонирование мелодий. Наибольший эффект эта форма работы дает в том случае, если акцентировать внимание ученика на приоритет интонирования над логикой выстраивания последовательности звуков. Иначе говоря, ученик должен учиться определять звуки новой тональности на основе представления «звукового образа», а не наоборот – интонирование выстроенной предварительно мелодии в новой тональности. Поэтому мелодию изначально можно выучить без названий звуков, пропевая ее на каком-нибудь гласном звуке или слоге, а уже после этого пробовать петь в разных тональностях.

Транспонирование можно применять и при чтении с листа, если ученик достаточно подготовлен для этого.

Разучивание мелодий вовсе не обязательно предполагает пение их наизусть. Прежде всего нужно поставить задачу добиться максимально чистого, уверенного и выразительного интонирования. Пение мелодий наизусть может отвлекать от это «первоочередной» задачи, тем не менее, разучивание мелодий наизусть само по себе может принести большую пользу ученику, прежде всего, формируя базу для развития музыкальной памяти, в основе которой находится именно «слуховая» память.

При разучивании мелодий наизусть нужно обращать внимание ученика на запоминание мелодии как «звукового образа», а не набора названий звуков. Поэтому здесь, как и при транспонировании, желательно изначально заучивать мелодию без названий звуков. «Клавиатурный образ» (представление мелодии в виде последовательности «нажатых» клавиш фортепиано) и «нотный образ» (представление мелодии в виде нотного текста) на первых порах могут очень помочь ученику, но в целом стоит задача формирования «звукового образа», при котором они вторичны. Задача очень непростая – требует не одного года работы, и не решается только вокально-интонационными упражнениями.

Разучивание мелодий не должно сводиться к механическому их повторению до тех пор, пока «сами не запомнятся». Нужно обязательно рекомендовать

ученикам осуществлять этот процесс «осмысленно». Начинать разучивание желательно с предварительного анализа мелодии, определить форму, найти одинаковые или сходные фразы, их отличительные особенности и другие важные нюансы строения мелодии. В результате должен сформироваться цельный схематический образ, который впоследствии «заполняется» конкретным интонационным содержанием.

При самом разучивании важно ставить перед собой цель запомнить фразу или предложение с минимального количества повторений, доведя эту способность со временем до умения запоминать мелодии с одного «воспроизведения». Опять-таки, необходимо при каждом проигрывании или пропевании мелодии добиваться максимально выразительного ее исполнения – именно а этом залог успеха, «секрет» быстрого запоминания.

Работа над развитием «чувства лада» не сводится только лишь к сольфеджированию мелодий. Очень полезны упражнения, создающие «ладовую настройку» – их рекомендуется пропеть перед работой над мелодией в той же тональности: гаммы, устойчивые ступени в произвольном порядке, неустойчивые ступени в произвольном порядке, разрешения неустойчивых ступеней, опевание устойчивых ступеней, скачки с устойчивых ступеней на неустойчивые с последующим разрешением, интервалы в пределах лада от различных ступеней и т. д. Все эти упражнения поются по мере изучения соответствующего теоретического материала. Очень полезным представляется пение импровизированных мелодий на основе этих упражнений. Сюда же можно добавить и упражнение на «свободное» импровизирование мелодической линии в заданной тональности.

Помимо «ладовой импровизации» на этапе развития «чувства лада» очень эффективны творческие упражнения, описанные в соответствующем разделе – сочинение мелодий без инструмента и совместно (по такту) с преподавателем.

Из других «комбинированных» форм работы особое внимание стоит обратить на пение с фортепианным аккомпанементом. Присутствие яркой функциональной гармонии заметно обостряет ощущение ладовых устоев, тяготений и разрешений в мелодической линии. В дальнейшем, ощущение гармонической основы позволит более уверенно интонировать мелодии со сложными альтерациями и хроматизмами.

Если поначалу гармонический аккомпанемент импровизируется преподавателем, то по мере изучения соответствующих тем, ученик должен сам научиться подбирать заранее или импровизировать простую гармонию к

мелодиям для сольфеджирования. Здесь так же очень уместно выучить несколько вокальных композиций как академического, так и эстрадно-джазового репертуара с фортепианным аккомпанементом.

Пятый этап – работа над интонационной точностью. Упражнения на развитие чистой интонации должны вводиться уже на первых этапах работы над формированием вокально-интонационных навыков. Однако, основная часть этих упражнений дает максимальный эффект лишь после того, как ученик овладел навыком более-менее свободного сольфеджирования. «Злоупотребление» работой над чистотой интонирования на ранних «стадиях» может привести к тому, что ученику придется решать одновременно очень много разнохарактерных проблем, что, в свою очередь, может привести к психологическому дискомфорту.

На этом этапе преобладающим должно стать пение мелодий «a capella» в спокойном, удобном для контроля за качеством интонирования темпе. Так же интенсивно вводятся различные упражнения на интонирование интервалов и аккордов от звука – по мере изучения соответствующих теоретических тем.

Особое значение на этом этапе придается пению двухголосия. Эта форма работы как никакая другая способна активизировать слух на контроль качества интонирования. Базовый метод – пение одного из голосов и одновременное проигрывание другого на фортепиано. Этот навык зачастую нелегко дается ученикам, особенно тем, кто неуверенно владеет фортепиано, так как требует незаурядной координации действий. В целях развития координации рекомендуется следующий порядок работы над двухголосными «номерами»:

- проигрывание «номера» двумя руками на фортепиано;
- проигрывание «номера» двумя руками с одновременным пропеванием одного из голосов;
- пение одного из голосов с «одновременным» проигрыванием другого на фортепиано.

Работая над двухголосными «номерами», желательно соблюдать несколько правил. Играть на фортепиано нужно всегда очень тихо и аккуратно, не заглушая голос и соблюдая «распределение» рук: левая всегда играет нижний голос, правая – верхний. При «одновременном» пении и проигрывании разных голосов рекомендуется некоторое время играть «партию фортепиано» с некоторым опозданием, достаточным для того, чтобы услышать звук голоса и проконтролировать верное его интонирование.

Кроме «сольных» форм сольфеджирования двухголосия можно (и очень даже желательно) предложить несколько вариантов пения «в ансамбле» с преподавателем:

- одновременное пение и проигрывание голосов (играть оба голоса может как преподаватель, так и ученик; либо каждый играет свой голос);
- преподаватель играет один голос и поет в унисон (октаву) вместе с учеником другой;
- преподаватель поет один голос и дублирует голос ученика на фортепиано;
- оба голоса поются «a capella».

Все эти формы работы с двухголосием можно применять и при пропевании интервальных либо аккордовых последовательностей, по мере изучения соответствующих теоретических тем.

Завершая обзор методов развития вокально-интонационных навыков, отметим, что здесь не ставилась задача перечислить и детально рассмотреть все возможные упражнения, так или иначе связанные с этим видом работы на уроках сольфеджио. Каждый преподаватель вправе не только выборочно использовать необходимые упражнения, но и вводить свои собственные, в зависимости от конкретных педагогических задач. Главное – в контексте концепции этой программы – помнить о том, что вокально-интонационные упражнения, несмотря на их неоспоримую ценность, не являются самоцелью, а лишь основным методом общемузыкального развития. Чистое пение само по себе имеет безусловный приоритет разве что у учащихся, занимающихся вокалом или хоровым пением. Для всех остальных оно – способ ассоциированного «переноса» механизма вокального интонирования на разные виды музыкальной деятельности, как исполнительские, так и «слушательские». Именно поэтому в программе столько значения придается «интегрированным» упражнениям и формам работы. Отсюда же следует и основной принцип «интегрирования» видов деятельности, в котором вокальное интонирование выполняет «цементирующую» роль между творческим импульсом в самом широком понимании этого слова, и изучением теории, игре на инструменте, слушанием музыки: «все, что играется – должно быть спето; все, что поется – может быть услышано». Иначе говоря, через «ощущение голосовыми связками» должны «пропускаться» не только «данные», получаемые через восприятие слухом, но и «данные», предназначенные для воспроизведения на каком-либо инструменте «пальцами». Поэтому на всех этапах развития вокально-интонационных навыков в программе придается такое большое значение одновременной игре и пению мелодий, упражнению, создающему не

только опоры для более уверенного интонирования, но и формирующему устойчивые связи между работой голосовых связок и моторно-двигательным аппаратом. Эта связь, проявляющаяся, как правило, во «внутреннем интонировании», и является, по сути, тем самым «звуковым образом», дающим импульс и «материал» работе моторно-двигательного аппарата.

В качестве упражнения, «выводящего» вокально-интонационный навык в сферу инструментальной практики исполнительства, настоятельно рекомендуется пропевание, как в форме сольфеджирования, так и в форме «внутреннего», беззвучного интонирования, всех разучиваемых по специальному инструменту произведений (прежде всего, основной мелодической линии и басового голоса). Подобное «пение» можно практиковать и одновременно и игрой на инструменте, и отдельно в форме «мысленного» воспроизведения.

Что касается связей вокального интонирования с процессом слухового восприятия, то они будут подробно рассмотрены в следующем разделе. Здесь же остановимся на упражнении, которое может представлять не только полезную форму восприятия музыки, но и весьма эффективным методом развития «чувства лада» и навыка вокального интонирования в целом: «слежение» по нотам прослушиваемого произведения с опережающим пропеванием основной мелодии или какого-либо иного голоса. Форма пропевания варьируется от «беззвучного» внутреннего интонирования до обычного сольфеджирования с тактированием. Эта форма работы не только позволяет моментально проверить и скорректировать качество интонирования, но и воспитывает навык «правильного» слушания музыки – через активное внутреннее «переживание» каждого нюанса, каждой интонации мелодической линии.

Воспитание чувства метроритма.

Воспитание чувства метроритма столь же необходимо как и развитие ладово-интонационных навыков.

Возможности для развития чувства метроритма имеются в каждом виде работы (сольфеджирование, диктант, слуховой анализ и др.), но для более успешного, эффективного результата необходимо иногда вычленять и отдельно прорабатывать, осмысливать метроритмические соотношения в изучаемых произведениях, а также применять специальные ритмические упражнения.

При подборе первоначальных ритмических упражнений, следует опираться на то, что восприятие ритма, особенно у детей, связано с двигательной реакцией. Именно с этими движениями ассоциируются первоначальные представления детей о длительностях (четверть – «шаг», восьмые – «бег»).

Можно рекомендовать целый ряд ритмических упражнений: простукивание ритмического рисунка знакомой песни, мелодии; повторное (простукивание хлопками, карандашом, на ударных инструментах) ритмического рисунка, исполненного педагогом; простукивание ритмического рисунка, записанного на доске; специальных карточках, по нотной записи; проговаривая ритмического рисунка слогами с тактированием или без него; ритмическое остинато, аккомпанемент к песням; чтение и воспроизведение несложных ритмических партитур на ударных инструментах; ритмические диктанты (запись ритмического рисунка мелодии или ритмического рисунка, исполненного хлопками, карандашом, на ударном инструменте и т.д.).

Все упражнений предлагаются в разных размерах и темпах. Педагог может и сам составлять варианты таких упражнений и продумывать новые. Необходимо помнить, что каждая ритмическая фигура, оборот должны быть прежде всего восприняты эмоционально, затем практически проработаны, и лишь затем дано их теоретическое обоснование.

Большую роль в работе над развитием чувства метроритма играет дирижирование, но следует делать его самостоятельно. Дирижирование по схеме на начальном этапе представляет для обучающегося значительную трудность. Поэтому его можно заменить любым другим движением, отмечающим равномерную пульсацию доли, например, тактированием. Постепенно при этом выделяется сильная доля, а затем определяется и отрабатывается схема жестов.

Вначале лучше работать над дирижерским жестом при пении знакомых, выученных мелодий, упражнений, а также при слушании музыки.

Музыкальный диктант

Несмотря на то, что музыкальный диктант по своей сути являясь разновидностью слуховых упражнений, в программе упражнения на развитие навыка записи музыкального диктанта в силу их специфики рассматриваются отдельно.

Одно из принципиальных отличий задачи написания диктанта от других слуховых упражнений состоит в необходимости записи ритма на слух. В связи с этим очень коротко рассмотрим вопрос о необходимости упражнений на запись так называемых «ритмических» диктантов. Как уже ранее говорилось, в программе работа над ритмическими упражнениями не рассматривается как обязательная. Это касается и упражнений на запись «ритмических» диктантов. По мнению автора программы, все ритмические задачи целесообразней решать в общем контексте записи мелодии диктанта. Мало того, как показывает опыт,

проблемы слухового восприятия ритма как такового, абстрагированного от интонации не существует, скорее, можно говорить о проблеме его записи. Однако эта проблема весьма успешно решается путем развития навыка сольфеджирования и навыка записи мелодического диктанта.

Второе принципиальное отличие – необходимость записи результата слухового восприятия. Именно на этой задаче и будет акцентироваться внимание при рассмотрении различных упражнений, направленных на развитие этого навыка. В принципе, слуховой анализ интервальных и аккордовых последовательностей можно производить и в «письменной» форме (полная запись нотами, или в схематическом виде), но в данном случае эти упражнения можно рассматривать, скорее, как разновидность музыкального диктанта.

В основе навыка записи музыкального диктанта лежит развитие «ладового чувства» ученика. Мало того, можно сказать, что запись музыкального диктанта является не только формой «применения» этой способности, но и сама, в свою очередь, является очень эффективным методом развития «чувства лада». Таким образом, можно утверждать, что в основе навыка записи диктанта лежит хорошо развитый навык сольфеджирования мелодий. Из этого, однако, вовсе не следует, что упражнения на запись музыкального диктанта можно вводить только после того, как ученик научится более-менее свободно сольфеджировать. Во-первых, не стоит упускать и необходимость развития вышеупомянутой обратной связи, а, во-вторых, собственно упражнениям на запись музыкального диктанта могут предшествовать многочисленные подготовительные упражнения.

Прежде чем рассмотреть эти формы подготовительных упражнений, остановимся на еще одном методическом принципе, лежащем в основе формирования навыка записи музыкального диктанта – развитие этого навыка идет в двух, дополняющих друг друга, направлениях: развитие способности слухового запоминания мелодии и развитие способности записи диктанта в «реальном времени». Зачастую, как и в случае со слуховым анализом различных последовательностей, акцентируется внимание на первой способности и с некоторой «подозрительностью» рассматривается вторая. Такая позиция представляется нерациональной, так как способность запоминать «абстрактные» мелодические последовательности развивается лишь на протяжении довольно длительного времени, а комплекс «диктантобязни», напротив, очень быстро. Именно по этой причине на первых этапах работы с музыкальными диктантами основное внимание акцентируется как раз на способности записи диктанта в «реальном времени», непосредственно вслед за преподавателем.

И последнее замечание, касающееся основополагающих методических принципов, формулирует правило, аналогичное высказанному ранее методическому принципу работы над пением мелодий для сольфеджирования: «лучше написать десяток простых диктантов, нежели «увязнуть» в одном сложном». В связи с этим, в качестве основного пособия, рекомендуемого для упражнений на музыкальный диктант, предлагается сборник Н. М. Ладухина «1000 примеров музыкального диктанта на один, два и три голоса», наиболее полно соответствующий объявленным выше принципам.

Одной из самых полезных и распространенной подготовительно формой упражнений является так называемый «устный» диктант. Суть работы над устным диктантом сводится к тому, что необходимо только определить звуковой состав мелодии, без ее записи. Эта форма упражнений может быть направлена как на развитие навыка определять звуки мелодии в «реальном времени», так и навыка запоминать отдельные мотивы, фразы и предложения. В качестве материала для устных диктантов обычно используется мелодии из разделов «темы, фразы и предложения» из вышеупомянутого сборника. Поскольку в этой форме работы ставятся две методические задачи, то они, в свою очередь, определяют и две основные формы работы; пропевание звуков мелодии диктанта по мере их исполнения преподавателем (в «реальном времени») и воспроизведение мелодии полностью (или по фрагментам) после ее проигрывания.

Что касается упражнения на пропевание звуков в «реальном времени», то при выполнении этого упражнения вовсе не обязательно соблюдать ритмику – важно, чтобы ученик спел все названия звуков правильно. Упражнение на «запоминание» мелодии необходимо выполнять уже в указанном ритме – не только при проигрывании мелодии, но и ее воспроизведении учеником. Само запоминание мелодии желательно выполнять не в форме конкретных звуков, а в форме «звукового образа», то есть, как последовательность интонаций. В связи с этим, уже во времени проигрывания мелодии ученику рекомендуется пропевать ее «про себя» на каком-нибудь гласном звуке или слоге. Первое воспроизведение мелодии учеником также желательно сделать без названий звуков, и лишь после успешного ее повтора можно попробовать воспроизвести ее с названием звуков и тактированием. По мере развития этого навыка пропевание мелодии без названий звуков можно пропускать.

Работу над устными диктантами, несмотря на их заявленный «подготовительный» характер, необходимо продолжать и в дальнейшем,

параллельно с работой над «письменными» диктантами, усложняя не только интонационный их состав, но и протяженность.

Подготовительные упражнения направлены, прежде всего, на формирование и развитие навыка «быстрой записи» звуков. Именно в этом кроется «секрет» записи диктанта в «реальном времени». На этом этапе рекомендуется «приучить» ученика писать головки нот одним коротким движением – черточкой с наклоном приблизительно 30° (головки нот между линейками можно записывать горизонтально или также под наклоном). Штили к головкам добавляются уже после окончания записи упражнения. Важно научиться записывать головки нот очень аккуратно, чтобы не возникало сомнений в том, какой именно звук они обозначают. В качестве тренировки рекомендуется некоторые домашние задания выполнять, записывая ноты именно таким образом. Ниже дается список рекомендуемых «подготовительных» упражнений на развитие навыка «быстрой» записи нот:

- запись нот в первой октаве под диктовку преподавателя в «реальном времени» с постепенным увеличением темпа (названия звуков произносятся преподавателем);
- запись нот группами возрастающей численности под диктовку преподавателя по памяти (каждая группа звуков быстро произносится преподавателем и отделяется тактовой чертой в записи ученика);
- запись в «реальном времени» гаммаобразных последовательностей, играемых преподавателем на фортепиано от указанного звука в постепенно возрастающем темпе (в последовательностях используются только соседние звуки диатонического звукоряда);
- то же самое, но с чередованием соседних звуков и звуков «через один»;
- то же самое, но со свободным чередованием звуков лада.

Во время выполнения этих упражнений необходимо прививать в ученике основные правила записи диктанта:

- ноты нужно писать очень аккуратно, но не «жирно», чтобы можно было легко исправить возможные ошибки;
- необходимо пропускать нотный стан между строками с записанными нотами – в дальнейшем на этих строках можно делать пометки для последующих исправлений;
- во время игры нельзя стирать написанные ранее ноты, можно только ставить пометки (или правильные варианты нот) на свободном соседнем нотном стане –

все исправления по проставленным пометкам должны делаться только после окончания проигрывания упражнения;

- если во время проигрывания ученик «сбился» или ошибся, необходимо оставить какое-то свободное место и стараться продолжать запись упражнения с произвольного места.

Работе над этими «подготовительными» упражнениями не стоит уделять очень много времени, важно как можно быстрее включить в работу упражнения над «настоящими» диктантами. Однако, навыки и правила, приобретенные в подготовительных упражнениях необходимо использовать и при записи диктантов.

Первые диктанты играют в таком темпе, в котором ученик успевает определять и правильно записать все звуки мелодии с одного проигрывания. Для начала можно порекомендовать «нулевое» проигрывание, при котором ученик пропевает все звуки «устно», без записи их нотами. Пропевание «вслух» можно рекомендовать и на нескольких последующих диктантах. Со временем, ученик должен научиться записывать мелодию диктанта, пропевая ее с названием или без названий звуков «про себя». Все ноты записываются только в виде головок (черточками). По мере усложнения диктантов, на запись головок нот отводится до четырех проигрываний. Все исправления желательно пометать под нотами на свободных нотоносцах во время игры. В паузах между проигрываниями все обнаруженные и проверенные ошибки переносятся на основную строку.

В более сложных диктантах ученик так или иначе станет перед необходимостью запоминать отдельные фразы или быстрые последовательности звуков. С одного проигрывания записать ноты сложного диктанта будет довольно сложно, поэтому нужно ориентировать ученика на запись первого и второго предложения на разных строках, чтобы можно было писать ноты диктанта не только «последовательно», но и начиная со второго предложения. В любом случае, запоминание окончания второго предложения диктанта должно входить в первоочередную задачу и записываться по возможности с первого проигрывания в конце второй строки.

Второе проигрывание мелодии диктанта на первых порах может отводиться на проверку записанных нот. Если существует полная уверенность в том, что ноты записаны правильно, оно отдается анализу ритма. Еще во время первого (или второго) проигрывания ученик должен для себя определить длительность метрической доли диктанта, что должно позволить ему приступить к условному обозначению метрических долей. Эту задачу можно облегчить, если еще во время

первых проигрываний, при записи головок нот, графически соблюдать условное соотношение между различными длительностями – во время звучания относительно протяженной длительности делать отступ между нотами больше, чем между короткими.

Так или иначе, при анализе метроритмической структуры диктанта, все метрические доли обозначаются точками под нотами. Если на звук приходится две или более метрические доли – под нотой ставится и соответствующее число точек. Если длительности короче метрических долей, то точки ставятся только под теми нотами, на которые приходятся метрические доли. Для того, чтобы не сбиваться во времени проставления точек (метрических долей), ученику рекомендуется постоянно пропевать «про себя» названия звуков. Для облегчения задачи ученику можно во время проигрывания диктанта первое время можно «простукивать» метрические доли ногой или свободной рукой. Со временем ученик должен научиться чувствовать чередование метрических долей без «посторонней» помощи. В случае, если ученик во время первых проигрываний делает «пропорциональные отступы», то его задача облегчается – ему заранее видно, где нужно посчитать длительность протяженной ноты или, напротив, нот, длительность которых короче метрических долей такта.

После того, как проставлены условные обозначения метрических долей, учащийся может приступать к собственно анализу ритма. Для начала имеет смысл сделать простые «арифметические» действия по подсчету метрических долей, чтобы выявить возможные ошибки, связанные, как правило, с определением длительности последнего звука: число метрических долей в должно быть кратно восьми. В этом случае, для определения размера такта достаточно разделить это число на восемь (в несложных диктантах, на первых порах этот метод работает со стопроцентной вероятностью). После этого все «черточки» дорисовываются до полноценных длительностей. На этом этапе нотные знаки следует рисовать очень «легко», так как в последующем возможно придется вносить некоторые изменения в связи с распределением нот по тактам.

Следующий этап – расставление тактовых черт. В первых диктантах его рекомендуется выполнять до определения размера. В любом случае, расстановка тактовых черт определяется не только размером такта, но и расположением сильных долей. По началу, можно ориентироваться на относительно протяженные длительности, которые, в подавляющем большинстве случаев и попадают на сильную долю. В более сложных диктантах нужно научиться слышать «гармонический ритм» и определять расположение каденций – именно

эти ориентиры становятся определяющими в расстановке тактовых черт в подобных случаях (с целью развития этого навыка ниже предлагается ряд специальных, «комбинированных» упражнений). В этот момент в диктантах с внутритактовыми и междутактовыми синкопами некоторые длительности придется «разбивать» на залигованные пары.

Если первые диктанты в силу своей простоты можно с помощью этой «техники» записывать с двух, а то и с одного проигрывания, то более сложные диктанты могут потребовать большего числа проигрываний. В принципе, диктанты, уровень сложности которых соответствует седьмому классу ДМШ или вступительному экзамену в училище (колледж), могут записываться максимум за восемь проигрываний. Как бы то ни было, нужно ориентировать ученика к максимально быстрой записи диктанта. Вариант, при котором на уроке записывается один диктант, не приносит способствует эффективному и быстрому развитию этого навыка. Желательно на каждом уроке записать два или три диктанта. Чтобы работа над диктантами не «поглотила» большую часть урока, рекомендуется один или два диктанта записать в «упрощенном» виде (не доводя до окончательного, чистового варианта), контролируя, при этом, каждый этап его записи и исправляя ошибки. И лишь один диктант – «контрольный» – предложить написать ученику полностью самостоятельно.

Кроме того, не стоит забывать и о «творческих», «комбинированных» формах работы над этим навыком. В частности, помимо упражнений на сочинения мелодий без инструмента или совместно с преподавателем, о которых уже говорилось ранее, можно предложить к выполнению следующие упражнения на основе написанных в классе диктантах:

- разучивание диктанта дома наизусть;
- транспонирование диктанта в разные тональности как устно так и письменно;
- подбор басового голоса к диктанту;
- подбор гармонического аккомпанеента к диктанту;
- сочинение на основе подобранной гармонии оригинальной мелодии;
- сочинение на основе ритма диктанта оригинальной мелодии в другой тональности;
- сочинение «ритмической» вариации на основе мелодии диктанта.

В заключение можно предложить в качестве самостоятельно формы работы, развивающей навык написания музыкального диктанта, записать мелодию какого-нибудь известного академического произведения или несложное solo джазового

исполнителя. Ученикам, занимающимся по специальности «эстрадное пение», очень полезно в качестве «самостоятельного музыкального диктанта» записать мелодии песен, которые они разучивают, или песен, которые они хорошо знают. Так или иначе, ученик должен чувствовать практическую необходимость и полезность каждого навыка, развиваемого на уроке.

ПРИМЕРНЫЙ УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

(срок реализации программы – 4 года)

Распределение учебного материала по четвертям

Первый год обучения

I полугодие

| № | Тема урока | Общий объем времени (в часах) | | |
|---|--|----------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|
| | | Ауди- торные занятия | Самостоя- тельная работа | Максималь- ная учебная нагрузка |
| 1 | Знакомство с предметом. Музыкальные звуки. Регистры на фортепиано. Динамика. Длительность звука. | 1 | 0.5 | 1.5 |
| 2 | Темп. Длительности: целая, половинная, четвертная, восьмая. Скрипичный ключ. Первая октава. | 2 | 1 | 3 |
| 3 | Мажорный и минорный лад. | 1 | 0.5 | 1.5 |
| 4 | Метр и ритм. Двухдольная размерность. Размер 2/4. | 1 | 0.5 | 1.5 |
| 5 | Знаки альтерации. Тон и полутон. Тоника. Тональность. | 1 | 0.5 | 1.5 |
| 6 | Знакомство с интервалами. | 3 | 1.5 | 4.5 |
| 7 | Подбор на слух мелодий. Повторение пройденного материала. | 1 | 0.5 | 1.5 |
| 8 | Гамма До-мажор. Устойчивость и неустойчивость. Разрешение. Вводные звуки. | 1 | 0.5 | 1.5 |

| | | | | |
|--------------------|--|---|-----|-----|
| 9 | Работа над мелодическим диктантом. | 1 | 0.5 | 1.5 |
| 10 | Паузы. | 1 | 0.5 | 1.5 |
| 11 | Повторение пройденного материала. Музыкальные игры-загадки. | 1 | 0.5 | 1.5 |
| 12 | Контрольные уроки по четвертям. | 2 | 1 | 3 |
| всего часов | | | | 24 |

Первый год обучения

II полугодие

| № | Тема урока | Общий объем времени (в часах) | | |
|---|--|----------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|
| | | Ауди- торные занятия | Самостоя- тельная работа | Максималь- ная учебная нагрузка |
| 1 | Повторение. Гамма До-мажор. Тритоны. | 1 | 0.5 | 1.5 |
| 2 | Запись нот второй октавы. Гамма Соль- мажор. | 2 | 1 | 3 |
| 3 | Ритмическая группа «четверть с точкой – восьмая». | 1 | 0.5 | 1.5 |
| 4 | Затакт. | 1 | 0.5 | 1.5 |
| 5 | Размер 4/4 Транспозиция. Ритмическая группа «восьмая с точкой – шестнадцатая». | 3 | 1.5 | 4.5 |
| 6 | Тоническое трезвучие. (До-мажор, Соль-мажор – строение). Куплетная форма. | 1 | 0.5 | 1.5 |

| | | | | |
|--------------------|--|---|-----|------|
| 7 | Три вида минора, параллельные тональности (До-мажор, ля-минор), ля-минор натуральный, тоническое трезвучие – строение. | 2 | 1 | 3 |
| 8 | Размер 3/4. Гамма Фа-мажор. Интервалы в фа-мажоре. Подбор по слуху. | 3 | 1.5 | 4.5 |
| 9 | Повторение пройденного материала (в конце каждой четверти). | 2 | 1 | 3 |
| 10 | Контрольные уроки по четвертям. | 2 | 1 | 3 |
| 11 | Резервный урок (подбор по слуху, досочинение мелодий). | 1 | 0.5 | 1.5 |
| всего часов | | | | 28.5 |

Второй год обучения

I полугодие

| № | Тема урока | Общий объем времени (в часах) | | |
|---|---|----------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|
| | | Ауди- торные занятия | Самостоя- тельная работа | Максималь- ная учебная нагрузка |
| 1 | Организационный урок. Повторение пройденного материала. | 1.5 | 0.75 | 2.25 |
| 2 | Ля-минор мелодический. Интервалы в мелодическом виде. | 1.5 | 0.75 | 2.25 |
| 3 | Главные ступени и главные трезвучия лада. | 1.5 | 0.75 | 2.25 |
| 4 | Секвенция. Двухголосие. | 1.5 | 0.75 | 2.25 |

| | | | | |
|--------------------|---|-----|------|-----------|
| 5 | Тональность Ре-мажор. | 1.5 | 0.75 | 2.25 |
| 6 | Обращения интервалов. Транспозиция. | 3 | 1.5 | 4.5 |
| 7 | Параллельные тональности (До-мажор, ля-минор). | 1.5 | 0.75 | 2.25 |
| 8 | Транспозиция. Тритоны. | 1.5 | 0.75 | 2.25 |
| 9 | Ля-минор мелодический. Ритмическая группа «восьмая – две шестнадцатых». | 1.5 | 0.75 | 2.25 |
| 10 | Обращение трезвучий. | 3 | 1.5 | 4.5 |
| 11 | Повторение пройденного материала. Контрольные уроки по четвертям. | 3 | 1.5 | 4.5 |
| 12 | Резервные уроки (подбор по слуху, творческие задания). | 3 | 1.5 | 4.5 |
| всего часов | | | | 36 |

Второй год обучения

II полугодие

| № | Тема урока | Общий объем времени (в часах) | | |
|----------|--|----------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|
| | | Ауди- торные занятия | Самостоя- тельная работа | Максималь- ная учебная нагрузка |
| 1 | Параллельные тональности (Ре-мажор, си-минор). Одноименные тональности (Ре-мажор, ре-минор). | 3 | 1.5 | 4.5 |
| 2 | Ре-минор гармонический и мелодический. | 3 | 1.5 | 4.5 |

| | | | | |
|--------------------|--|-----|------|-------|
| 3 | Уменьшённое трезвучие в мажорном ладу и минорном ладу. | 3 | 1.5 | 4.5 |
| 4 | Тональность Си-минор. Натуральный, гармонический и мелодический | 3 | 1.5 | 4.5 |
| 5 | Тональность Си-бемоль-мажор. | 1.5 | 0.75 | 2.25 |
| 6 | Размер 3/8. | 1.5 | 0.75 | 2.25 |
| 7 | Гармоническая последовательность: T5\3, S6\4, D6, T5\3 в Си-бемоль-мажоре и в пройденных гаммах. | 3 | 1.5 | 4.5 |
| 8 | Подбор аккомпанеента к мелодиям с использованием гармонической последовательности. | 1.5 | 0.75 | 2.25 |
| 9 | Повторение пройденного материала. Анализ исполняемых произведений на слух. | 3 | 1.5 | 4.5 |
| 10 | Контрольные уроки по четвертям. | 3 | 1.5 | 4.5 |
| 11 | Резервный урок (подбор по слуху, творческие задания). | 3 | 1.5 | 4.5 |
| всего часов | | | | 42.75 |

Третий год обучения
I полугодие

| № | Тема урока | Общий объем времени (в часах) | | |
|---|--|----------------------------------|--------------------------------|--|
| | | Ауди- торные занятия | Самостоя- тельная работа | Макси- мальная учебная нагрузка |
| 1 | Параллельные тональности: Си бемоль-мажор и соль-минор (натуральная и гармоническая). | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 2 | Соль-минор мелодический. Понятие о квинтовом круге тональностей. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 3 | Одноименные тональности (Соль-мажор, соль-минор). Тритоны в Соль-миноре (натуральном и гармоническом). | 3 | 2 | 5 |
| 4 | Тональность Ля-мажор. Гармонический вид Ля-мажора - увеличенная секунда и уменьшенная септима. | 3 | 2 | 5 |
| 5 | Гармонический вид Ля-мажора - увеличенная квинта и уменьшенная кварта. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 6 | Тональность Ми-бемоль-мажор. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 7 | Ми-бемоль-мажор гармонический: увеличенная секунда и уменьшенная септима, увеличенная квинта и уменьшенная кварта. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 8 | Параллельные тональности: Ми бемоль- | 1.5 | 1 | 2.5 |

| | | | | |
|--------------------|---|-----|---|-----------|
| | мажор, до-минор (натуральные и гармонические), характерные интервалы. | | | |
| 9 | До-минор мелодический. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 10 | Одноименные тональности (До-мажор, до-минор). Гармоническая последовательность к мелодии. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 11 | Повторение пройденного материала. Контрольные уроки по четвертям. | 4.5 | 3 | 7.5 |
| 12 | Резервный урок (подбор по слуху, творческие задания). | 1.5 | 1 | 2.5 |
| всего часов | | | | 40 |

Третий год обучения

II полугодие

| № | Тема урока | Общий объем времени (в часах) | | |
|----------|--|-------------------------------|-------------------------|--------------------------------|
| | | Ауди-торные занятия | Самостоя-тельная работа | Макси-мальная учебная нагрузка |
| 1 | Параллельные тональности: A-dur, fis-moll (натуральные и гармонические). | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 2 | Фа-диез-минор мелодический. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 3 | Увеличенное трезвучие в минорном ладу (Фа-диез-минор гармонический). | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 4 | Увеличенное трезвучие в мажорном ладу (Ля-мажор, Ре-мажор, Си-бемоль- | 1.5 | 1 | 2.5 |

| | | | | |
|--------------------|---|-----|---|-------------|
| | мажор). | | | |
| 5 | Период. Каденция. Доминантсептаккорд (в мажоре). | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 6 | Продолжение темы. Доминантсептаккорд (в миноре). Гармоническая последовательность: $t6\backslash 4$, $s6$, $D7$, t . | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 7 | Гармоническая последовательность как аккомпанемент. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 8 | Гармоническая последовательность: $T5\backslash 3$, $S6\backslash 4$, $D6$, $ум5\backslash 3$, T . | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 9 | Квартово-квинтовый круг тональностей. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 10 | Транспозиция. Ритмическая группа «четверть с точкой – две шестнадцатых». | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 11 | Построение обращений трезвучия от звука вне лада: $\uparrow B5\backslash 3$, $M5\backslash 3$, $B6$, $M6$, $B6\backslash 4$, $M6\backslash 4$. Построение обращений трезвучия от звука. Мелодический диктант на $3\backslash 4$ – 4г. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 12 | Закрепление тональностей до 4-х знаков. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 13 | Повторение пройденного материала. | 3 | 2 | 5 |
| 14 | Контрольные уроки по четвертям. | 3 | 2 | 5 |
| 15 | Резервный урок (подбор по слуху, творческие задания). | 3 | 2 | 5 |
| всего часов | | | | 47.5 |

Четвёртый год обучения
I полугодие

| № | Тема урока | Общий объем времени (в часах) | | |
|---|--|----------------------------------|--------------------------------|--|
| | | Ауди- торные занятия | Самостоя- тельная работа | Макси- мальная учебная нагрузка |
| 1 | Повторение пройденного материала. Квартово-квинтовый круг тональностей. Ми-мажор: интервалы, функции с обращениями, D7. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 2 | Ми-мажор гармонический: характерные интервалы, увеличенное трезвучие с разрешением. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 3 | Метр и ритм. Размеры 3\8 и 6\8. Гармоническая последовательность в Ми-мажоре гармоническом: T6\4, S6, D7, T. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 4 | До-диез-минор (натуральный и гармонический): характерные интервалы, увеличенное трезвучие с разрешением, гармоническая последовательность: t6, s5\3, d6\4, t6. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 5 | До-диез-минор (мелодический). Уменьшенное трезвучие в Ми-мажоре и До-диез-миноре. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 6 | Метроритмические сложности: триоль. | 1.5 | 1 | 2.5 |

| | | | | |
|--------------------|---|-----|---|-----|
| 7 | Повторение пройденного материала. Построение от звука $\uparrow\downarrow$ ув.2, ум.7, ув.5\3, ум.5\3 с разрешением в Т. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 8 | Контрольный урок. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 9 | Резервный урок (подбор по слуху, творческие задания). | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 10 | Тональность Ля-бемоль-мажор. Ля- бемоль-мажор гармонический. Последовательность: Т6\4, D7, VI, S6, ув5\3, Т6\4, D7, Т. | 3 | 2 | 5 |
| 11 | Параллельные тональности: As-dur, f- moll (натуральные и гармонические), характерные интервалы. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 12 | Фа-минор мелодический. Мелодический диктант на 8 тактов повторяющегося строения. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 13 | Обращения D7 в миноре и мажоре | 3 | 2 | 5 |
| 14 | Контрольные уроки по четвертям. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| всего часов | | | | 40 |

Четвёртый год обучения

II полугодие

| № | Тема урока | Общий объем времени (в часах) | | |
|---|---|----------------------------------|--------------------------------|--|
| | | Ауди- торные занятия | Самостоя- тельная работа | Макси- мальная учебная нагрузка |
| 1 | Диатонические лады народной музыки. Семиступенные и пентатоника. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 2 | Обращения D7 | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 3 | Гармоническая последовательность в До-диез-миноре: t6\4, D2, t6, D4\3, t, s6\4, D6\5, t. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 4 | Построение от звука ↑ с разрешением в Tt: ув.4, ум.5, D7, D4\3, D2, D6\5. Построение от звука ↓ с разрешением в Tt: ув.2, ум.7, D7, ув5\3, t6, ув5\3, T6\4 | 3 | 2 | 5 |
| 5 | Метр и ритм. Синкопа двух видов. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 6 | Двухголосие. Игра секвенций на фортепиано. | 3 | 2 | 5 |
| 7 | Повторение пройденного материала: теория, слуховой анализ, мелодии с аккомпанементом, двухголосие. Билеты к экзамену (переводному). | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 8 | Контрольный урок в конце 3-й четверти. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 9 | Квартово-квинтовый круг тональностей. Энгармонизм. Билеты по вопросам. | 1.5 | 1 | 2.5 |

| | | | | |
|--------------------|--|-----|---|------|
| 10 | Построения от звука ↑ и ↓ в ладу и вне лада (по билетам). | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 11 | Гармонические последовательности в билетах (с 1 по 4). | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 12 | Гармонические последовательности в билетах (с 5 по 10). | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 13 | Мелодии с аккомпанементом. Параллельные тональности в аккомпанементе. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 14 | Повторение пройденного материала. Мелодический диктант – 8т. повторного строения (секвенция). | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 15 | Консультация. Повторение. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 16 | Подбор по слуху, творческие задания. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| 17 | Итоговый экзамен по сольфеджио. | 1.5 | 1 | 2.5 |
| всего часов | | | | 47.5 |

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА (срок обучения – 4 года).

Первый год

Вокально-интонационные навыки. Пение: мажорных гамм, T5/3, отдельных ступеней, мелодических оборотов типа: V – I, I – V, I – VII – II – I, V – VI – V, I – V – III.

Сольфеджирование и пение с листа. Пение: несложных песен с текстом, выученных на слух, без и с сопровождением; простейших мелодий с названием звуков, с тактированием в пройденных тональностях в размерах 2/4, 3/4.

Воспитание чувства метроритма. Работа в размерах 2/4, 3/4. Длительности: восьмые, четвертные, половинные, половинная с точкой. Паузы. Затакт: четвертная, восьмая.

Повторение заданного ритмического рисунка на слоги. Простукивание ритмического рисунка исполненной мелодии, а также по ритмическим таблицам и карточкам. Тактирование в размерах 2/4, 3/4. Разучивание и чтение простейших ритмических партитур. Расстановка тактовых черт.

Слуховой анализ. Определение и осознание на слух: лада, размера, начала с сильной/слабой доли, типов движения мелодии, повышения/понижения звука на полутон.

Музыкальный диктант. Работа над развитием музыкальной памяти и внутреннего слуха с использованием подготовительных упражнений. Ритмические диктанты. Запись простых мелодий (2 – 4 такта). Тональности: До, Соль, Фа мажор.

Воспитание творческих навыков. Досочинение ритмических рисунков, мелодий в пройденных тональностях. Импровизация: мелодий на заданный ритм в пройденных размерах; мелодий на заданный текст. Допевание до тоники.

Второй год

Вокально-интонационные навыки. Пение: мажорных и минорных гамм (3 вида минора); в пройденных тональностях T₅₃, S₅₃, D₅₃ с обращениями, устойчивых, неустойчивых звуков с разрешением, пройденных интервалов; пройденных интервалов, B₅₃, M₅₃ от звука вверх.

Сольфеджирование и пение с листа. Пение: выученных песен от разных звуков в пройденных тональностях; более сложных песен, выученных на слух и по нотам (с текстом или названием звуков); мелодий в пройденных мажорных и минорных тональностях, с движением по звукам T₅₃, S₅₃, D₅₃, и их обращений, включающих интонации пройденных интервалов;

Воспитание чувства метроритма. Ритмические упражнения с использованием пройденных длительностей; Затакт: восьмая, две восьмые, четверть. Тактирование и работа в размерах 2/4, 3/4, 4/4. Использование ритмического оstinato в качестве аккомпанемента к выученным песням. Исполнение ритмических партитур с использованием пройденных размеров и длительностей. Расстановка тактовых черт.

Слуховой анализ. Определение на слух и осознание: лада, интервалов, размера, мелодических оборотов, включающих движение по звукам главных трезвучий и их обращений в мажоре и миноре, опевание устойчивых ступеней.

Музыкальный диктант. Различные формы диктанта (ритмический, устный). Запись выученных мелодий. Письменный диктант (с предварительным анализом) в пройденных тональностях в объёме 4 – 8 тактов, включающий пройденные мелодические обороты. Ритмические группы: шестнадцатые, четверть с точкой и восьмая, целая нота, половинная с точкой, половинная, четвертная в размерах 2/4, 3/4, 4/4; затакт, паузы (четвертная, восьмая).

Воспитание творческих навыков. Импровизация и сочинение: мелодии на заданный ритм, мелодий с использованием интонаций пройденных интервалов, обращений главных трезвучий. Допевание до тоники. Запись сочинённых мелодий. Подбор образных ассоциаций к интервалам.

Третий год

Вокально-интонационные навыки. Пение: гамм (включая три вида минора), отдельных ступеней, мелодических оборотов (в натуральном мажоре и трех видах минора); T5/3, S5/3, D5/3 с обращениями, D7 в основном виде с разрешением в пройденных тональностях; тритонов IV-VII ступеней в натуральном мажоре и гармоническом миноре, других интервалов двухголосно, аккордов трехголосно. Последовательностей из нескольких аккордов. Пение секвенций. От звука: интервалы вверх и вниз с обращением; B₅₃, M₅₃ и их обращений.

Сольфеджирование и пение с листа. Пение: мелодий с более сложными мелодическими и ритмическими оборотами; с листа мелодий в пройденных тональностях, с движением по звукам T5/3, S5/3, D5/3 с обращениями, доминантового септаккорда с разрешением. Ритмические группы: пунктир, четверть с точкой и восьмая, четыре шестнадцатых, восьмая и две шестнадцатые, две шестнадцатые и восьмая в размерах 2/4, 3/4, 4/4.

Воспитание чувства метроритма. Ритмические упражнения с использованием пройденных размеров и длительностей: пунктир, четверть с

точкой и восьмая, четыре шестнадцатых, восьмая и две шестнадцатые, две шестнадцатые и восьмая в размерах 2/4, 3/4, 4/4. Ритмические группы: пунктир, четверть с точкой и восьмая, четыре шестнадцатых, восьмая и две шестнадцатые, две шестнадцатые и восьмая в размерах 2/4, 3/4, 4/4.

Пауза (восьмая, шестнадцатая). Продолжение работы над ритмическим аккомпанементом; двухголосные ритмические упражнения (группами и индивидуально двумя руками). Ритмические партитуры. Ритмические диктанты. Сольмизация выученных примеров с листа.

Слуховой анализ. Определение на слух и осознание: отдельных гармонических оборотов, интервалов, аккордов, D₇ с разрешением; пройденных интервалов в ладу и от звука, мелодических оборотов, включающих движение по звукам обращений главных трезвучий, D₇, интонаций тритонов.

Музыкальный диктант. Различные формы устных диктантов. Запись знакомых мелодий по памяти. Письменный диктант в пройденных тональностях в объёме 8 тактов, включающий пройденные мелодические обороты. Ритмические длительности: пунктир, четверть с точкой и восьмая, четыре шестнадцатых, восьмая и две шестнадцатые, две шестнадцатые и восьмая в размерах 2/4, 3/4, 4/4.

Воспитание творческих навыков. Импровизация и сочинение: мелодий с использованием интонаций пройденных интервалов, движением по звукам обращений T_{5/3}, S_{5/3}, D_{5/3}, D₇; мелодий в пройденных тональностях с использованием пройденных ритмических и мелодических оборотов. Подбор аккомпанеента к мелодии (из предложенных аккордов).

Четвёртый год

Вокально-интонационные навыки. Пение в пройденных тональностях: гамм, отдельных ступеней, мелодических оборотов, T₅₃, S₅₃, D₅₃, D₇ в с обращениями и разрешениями, ранее пройденных интервалов от звука и в тональности; тритонов в ладу с разрешением; интервалов и аккордов в тональности одногласно, двух-, трёхгласно; диатонических секвенций с использованием пройденных мелодических и ритмических оборотов; хоровое сольфеджио. От звука B₅₃, M₅₃ и их обращений, D₇ и его обращений с разрешением в мажор и минор.

Воспитание чувства метроритма. Ритмические упражнения с использованием изученных размеров и длительностей: пунктир, триоль, восьмая-четверть-восьмая (синкопа) в размерах 2/4, 3/4, 4/4; три восьмые, четвертная и восьмая, четверть с точкой в размерах 3/8, 6/8. Ритмический аккомпанемент с использованием пройденных ритмических групп. Двухголосные ритмические

упражнения группами и индивидуально (двумя руками). Ритмические диктанты. Сольмизация выученных примеров и с листа.

Музыкальный диктант. Различные формы устного диктанта. Запись знакомых мелодий по памяти. Письменный диктант в изученных тональностях в объёме 8 тактов, включающий пройденные мелодические и ритмические обороты: пунктир, триоль, восьмая-четверть-восьмая в размерах 2/4, 3/4, 4/4; три восьмые, четвертная и восьмая, четверть с точкой в размерах 3/8, 6/8.

Сольфеджирование и пение с листа. Пение: мелодий с более сложными мелодическими и ритмическими оборотами. С листа мелодий в пройденных тональностях, с движением по звукам доминантового септаккорда и его обращений, включающих интонации интервалов гармонического лада. Двухголосных канонов. Транспонирование выученных мелодий в пройденные тональности. Ритмические группы: пунктир, триоль, синкопа в размерах 2/4, 3/4, 4/4; три восьмые, четвертная и восьмая, четверть с точкой в размерах 3/8, 6/8.

Слуховой анализ. Определение на слух и осознание: в прослушанном произведении его жанровых особенностей, характера, формы (повторность, вариантность, период, трёхчастная форма), лада (виды минора), размера, темпа, ритмических особенностей, интервалов, аккордов. Мелодических оборотов, включающих движение по звукам T_{53} , S_{53} , D_{53} , D_7 и их обращений, интервалов гармонического лада; пройденных интервалов в тональности и от звука. От звука B_{53} , M_{53} и их обращений, $ув_{53}$, $ум_{53}$, D_7 и его обращений с разрешением в мажор и минор.

Воспитание творческих навыков. Импровизация и сочинение: мелодий с использованием интонаций пройденных интервалов, движением по звукам обращений $T5/3$, $S5/3$, $D5/3$, D_7 . Подбор аккомпанемента к мелодии (из предложенных аккордов). Импровизация и сочинение мелодий в тональностях до 4-х знаков, с использованием пройденных ритмических и мелодических оборотов. Запись сочинённых мелодий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Литература для учащихся:

1. Андреева М. От примы до октавы, ч.1 М., 1976
2. Андреева М. От примы до октавы, ч. 2. М., 1976
3. Антошина М., Надеждина Н. Сольфеджио. 1 класс ДМШ. М., 1970
4. Баева Н., Зебряк Т. Сольфеджио для 1 – 2 классов ДМШ. М., 1975
5. Барабошкина А. Сольфеджио: Учебник для 1 класса ДМШ. М., 1992
6. Барабошкина А. Сольфеджио: Учебник для 2 класса ДМШ. М., 2000
7. Вахромеев В. Сольфеджио. М., 1968
8. Вахромеева Т. Справочник по музыкальной грамоте и сольфеджио. Москва-Музыка 2008г.
9. Ветлугина Н. Детский оркестр. М., 1976
10. Давыдова Е. Сольфеджио: учебник для 3 класса ДМШ. М., 1996
11. Давыдова Е. Сольфеджио: учебник для 4 класса ДМШ. М., 1996
12. Двухголосное сольфеджио для учащихся 2 – 7 классов ДМШ / Сост. Боголюбова Н., Германова Е., Гиндина М., Лушина Н., Фёдорова Н. М., 1964
13. Драгомиров П. Учебник сольфеджио. М., 1965
14. Калинина, Г.Ф. Сольфеджио. Рабочая тетрадь. 1 класс. – М., 2008.
15. Калинина, Г.Ф. Сольфеджио. Рабочая тетрадь. 2 класс. – М., 2008.
16. Калинина, Г.Ф. Сольфеджио. Рабочая тетрадь. 3 класс. – М., 2006.
17. Калинина, Г.Ф. Сольфеджио. Рабочая тетрадь. 4 класс. – М., 2006.
18. Калмыков Б., Фридкин Г. Сольфеджио: часть 1, М., 1990
19. Калмыков Б., Фридкин Г. Сольфеджио: часть 2, М., 1990
20. Кирюшин В.В. Сказка о длинной жирафе-октаве и других интервалах., М., 1992
21. Кирюшин В.В. Сказка про мишку Форте. М., 1992
22. Кирюшин В.В. Сказка о двух братьях – консонансе и диссонансе. М., 1992
23. Короева И. Сольфеджио: Учебник для 1 – 3 класса ДМШ. Краснодар, 2000
24. Короева И. Элементарная теория музыки (для ДМШ). Краснодар, 2000
25. Ладухин Н. Одноголосное сольфеджио. М., 1980
26. Металлиди Ж., Перцовская А. Мы играем, сочиняем и поём: Учебник для 1 класса ДМШ. М., 1990
27. Нейман Т.П. «Шпаргалка по сольфеджио. Учебное пособие для учащихся музыкальных школ и студентов 1-го курса музыкальных училищ.» издательство «Союз художников» 2000г.
28. Писаревский А. Сольфеджио. Киев, 1963

29. Ромм Р. Изучение тональностей в ДМШ. М., 1977
30. Рубец А. Одноголосное сольфеджио. М., 1981
31. Фридкин Г. Чтение с листа на уроках сольфеджио. М., 1992
32. Фридкин Г. Практическое руководство по музыкальной грамоте. М., 1992
33. Фролова Ю. Сольфеджио. 1 класс. – Ростов н/Д, 2008.
34. Фролова Ю. Сольфеджио. 2 класс. – Ростов н/Д, 2008.
35. Фролова Ю. Сольфеджио. 3 класс. – Ростов н/Д, 2003.
36. Фролова Ю. Сольфеджио. 4 класс. – Ростов н/Д, 2008.

Методическая литература

1. Алексеев Ю. Гармоническое сольфеджио. – М., 1966.
2. Агажанов А. Курс сольфеджио. Вып. 1-3. – М., 1985
3. Ансамблевое и сольное музицирование на уроках сольфеджио. Вып. 2. Ансамбли с сопровождением. Сост. Л. Стоянова, В. Савельева. – СПб., 1998.
4. Ансамблевое и сольное музицирование на уроках сольфеджио. Вып. 2.
5. Произведения а саррелла. Сост. Л. Стоянова, В. Савельева. – СПб., 1998.
6. Программа по сольфеджио для детских музыкальных школ. -М.,1984 г.
7. Барабошкина А. Методическое пособие к учебнику сольфеджио для 1 класса ДМШ. М., 1990
8. Барабошкина А. Методическое пособие к учебнику сольфеджио для 2 класса ДМШ. М., 1995
9. Быканова Е., Стоклицкая т. Музыкальные диктанты 1 – 4 классы ДМШ. М., 1979
10. Берак О. Школа ритма. – М., 2003.
11. Бриль И. Практический курс джазовой импровизации для фортепиано. – М., 1979.
12. Вахромеев, В.А. Вопросы методики преподавания сольфеджио в детской музыкальной школе. – Минск, 2005.
13. Воспитание музыкального слуха. Под редакцией Агажанова А. М., 1987
14. Давыдова Е. Методическое пособие к учебнику сольфеджио для 3 класса. М., 1991.
15. Давыдова Е. Методическое пособие к учебнику сольфеджио для 4 класса. М., 1989.
16. Давыдова Е. Методика преподавания сольфеджио. М., 1995.
17. Далматов Н., Музыкальный диктант. М., 1972
18. Драгомиров Н. Учебник сольфеджио. – М., 2000.

19. Кирюшин В.В. Интонационно-слуховые упражнения для развития абсолютного музыкального слуха. М., 1992
20. Калмыков Б., Фридкин Г. Сольфеджио. Ч. II. Двухголосие. – М., 1976.
21. Карасева М. Современное сольфеджио в трех частях. – М., 1996.
22. Козырев Ю., Серапионянц Н. Основной начальный курс сольфеджио импровизатора. – М., 1994.
23. Копелевич Б. Музыкальные диктанты. Эстрада и джаз. – М., 1990
24. Назайкинский, Е. О психологии музыкального восприятия. – М. 1972.
25. Назайкинский, Е. Взаимосвязи интервальных и ступеневых представлений в развитии музыкального слуха / Е. Назайкинский // Воспитание музыкального слуха: сб. ст. – М., 1977.
26. Металлиди Ж., Перцовская А., Музыкальные диктанты для ДМШ., Л., 1990
27. Методическое пособие по музыкальному диктанту (общая редакция Л.Фокиной). М., 1975
28. Музыкальное воспитание в школе. Вып. 10 – 14 /Сост. Апраксина О. М., 1975 – 1979
29. Музыкальные диктанты / Общая редакция В.Вахромеева. М., 1975
30. Островский А. Методика теории музыки и сольфеджио. Л., 1988
31. Писаревский А. Музыкальные диктанты. Киев, 1969
32. Русяева. Одноголосные диктанты (1–5 классы ДМШ). М., 1992
33. Серединская В. Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио. М., 1962
34. Тембровые диктанты. М., 1966
35. Теплов Б. Психология музыкальных способностей. М., 1961
36. Фридкин Г. Музыкальные диктанты. М., 1973
37. Шеломов Б. Импровизация на уроках сольфеджио. М., 1985
38. Элементарное музыкальное воспитание по системе К. Орфа / Под редакцией Л. Баренбойма. М., 1978
39. Шайхутдинова Д.И. «Краткий курс элементарной мзыки» Ростов-на-Дону, 2008г.
40. Шайхутдинова Д.И. «Методика обучения элементарной теории музыки». Ростов-на-Дону, Феникс, 2009г.
41. Шалина Л.А. «Краткое пособие по теории музыки для учащегося фортепианного отдела ДМШ и ДШИ», Ростов-на-Дону, Феникс, 2010г.