**Знакомство с разными видами работы на уроке сольфеджио.**

**1 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.

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.

Эффективно в классе.

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.

**2. Творческие формы работы:**

Способствует музыкальному развитию ученика. 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:

D2 – T6 – D4/3 – T – D6/5 – T – D7 – 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.

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.

Весь цикл взаимодействия «творческого» задания с письменными формами работы можно отразить в следующей схеме:



***3. Устные формы работы***

здесь рассматривается только работы с теоретическим материалом.

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.

***4. Игра на фортепиано***

три основные задачи:

**Первая задача** – повторение и закрепление теоретического материала.

**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.

**Третья задача** – формирование и развитие навыков игры на фортепиано тех или иных фактурных и мелодических элементов.

моторно-двигательный аппарат может и должен контролироваться прежде всего слухом, а не зрением. Причем, связь слуха и моторно-двигательного аппарата носит взаимообратимый характер:



***5.Вокально-интонационные упражнения***

* **Первый этап** – первоначальное формирование вокально-интонационной координации.
* **Второй этап** – закрепление вокально-интонационной координации.
* **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»:

СОЛЬ – ЛЯ – СИ – ДО – РЕ – МИ – ФА; СОЛЬ – ФА – МИ – РЕ -ДО – СИ – ЛЯ.

СОЛЬ – СИ – РЕ – ФА – ЛЯ – ДО – МИ; СОЛЬ – МИ – ДО – ЛЯ – ФА – РЕ – СИ.

Итоговое упражнение призвано не только «перевести» выполнение этих задач в «фазу» вокального интонирование, но и заложить базу для формирования «чувства лада» и чистой интонации: упражнение основано на транспонировании и зеркальной инверсии базовой «попевки», состоящей из двух соседних звуков, от разных звуков по заданной схеме. Например, базовая попевка одного из упражнений может иметь такой вид: ДО – РЕ – РЕ – РЕ – ДО – РЕ (подчеркнуты акцентируемые сольные доли). Для начала ученик тренируется «строить» попевку от разных звуков вниз и вверх (например, от звука ЛЯ вниз: ЛЯ – СОЛЬ – СОЛЬ – СОЛЬ – ЛЯ – СОЛЬ), а затем выучить упражнение по схеме, в которой указано, от каких звуков и в каком направлении «строится» попевка:

ДО­; ФА­; РЕ­; СОЛЬ­; СИ¯; ЛЯ¯; СОЛЬ¯; РЕ¯.

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 прочитать 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 предварительно 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 приступать 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 «a 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 «a capella», прохлопывая метрические доли (можно пропустить);

— максимально выразительно спеть мелодию полностью «a 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 служа, 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 пропевать 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 опору 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.

***«Слуховые» упражнения***

                В предыдущем разделе уже коротко упоминалось об основном принципе развития навыка слухового восприятия элементов музыкального языка: «все, что спето – может быть услышано». В этой краткой «афористической» фразе раскрывается, тем не менее, основной метод слухового анализа – определение точного состава «звукового образа» через внутреннее интонирование, обращение к «памяти» голосовых связок. При хорошо развитом «ладовом чувстве» звуковой образ может быть представляться непосредственно в виде конкретных звуков или «клавишного образа» – представления конкретных аппликатурно-клавишных сочетаний. Впрочем, нельзя недооценивать и значения «колористической» слуховой памяти – своего рода «абсолютного» гармонического слуха, благодаря которому можно не только определять на слух «краску» каждого интервала или аккорда, но и «абсолютную» высоту некоторых из них. Является ли «гармонический» слух всего-навсего некой разновидностью «чувства лада»? – этот вопрос не рассматривается в рамках этой программы. В любом случае, некое участие «внутреннего» интонирования имеет место и в этом случае.

                Третья «составляющая часть» – хорошее знание теоретического материала. И здесь важно не только то, что для определения какого-либо объекта музыкального языка нужно иметь о нем определенное представление, но и то, что знание возможных вариантов освобождает ученика от необходимости блуждать в хаосе звуков и их «бессмысленных» сочетаний.

                При составлении различных форм и видов упражнений учитывается тот факт, что работа над ними должна преследовать как минимум две основные цели – формирование навыка слухового анализа и развитие музыкальных способностей в целом (не только слуха, но и памяти, метроритмического чувства, координации и .т д.).

Кроме того, слуховые упражнения можно рассматривать и как очередную форму проверки и закрепления теоретического материала, поэтому слуховому анализу должны быть «подвержены» все изучаемые элементы музыкального языка – от звукорядов ладов до гармонии и формы конкретных музыкальных произведений. Между тем, крупнейший «блок» заданий, представляющий в то же время и наибольшую методическую проблему, связан с определение интервалов, аккордов и последовательностей из них.

Все возможные задания на анализ аккордов и интервалов разделяется на две основные формы: определение интервалов и аккордов вне тональности и лада (построенных от произвольно взятого звука), и определение интервалов и аккордов, построенных в определенном ладу или тональности.

Определение интервалов и аккордов, построенных **от звука** предполагает не только их уверенное знание на «теоретическом» уровне, но и предварительный опыт игры на фортепиано и интонирования голосом. Как уже говорилось ранее, в принципе, у ученика, не обладающего природным «абсолютным» слухом, нет другого варианта определения этих объектов иначе, чем через «внутреннее» интонирование, пропевание их «про себя» или вслух. Отсюда формулируются и возможные виды предварительных упражнений с проигрываемыми преподавателем интервалами и аккордами:

— пропевание верхнего звука;

— пропевание нижнего звука;

— пропевание звуков в следующем порядке: нижний, верхний и средние (для аккордов);

— пропевание звуков интервала или аккорда сверху вниз;

— пропевание звуков интервала или аккордов снизу вверх.

При условии уверенного знания строения каждого из объектов, этого, в принципе, достаточно для их определения. Со временем должен сформироваться «колористические» образы каждого из этих объектов, что даст значительный «прирост» темпа определения. На первых же порах может помочь ассоциативное сравнение с известными ученику образцами использования этих интервалов и аккордов.

Несколько сложней обстоит дело с определением обращений (перемещений) аккордов, отличить одно обращение от другого по «колористическому» признаку значительно проблематичней. Здесь рекомендуется использовать ассоциативное сравнение с простейшими гармоническими оборотами на основе этих аккордов – это одна из важнейших причин, по которой изучению различных гармонических оборотов в программе уделяется столько внимания.

Определение интервалов и аккордов, построенных в ладу или тональности, представляет собой задачу несколько иного типа. Здесь нужно не только определить сам аккорд или интервал, но и ступень лада, на которой он строится. Впрочем, такой «последовательный» метод определения аккордов и интервалов в ладу малоэффективен, поэтому нужно постепенно «приучать» ученика к определению интервала или аккордов как носителя некоторых ладовых, функциональных свойств. Эту задачу очень удобно связать с определением не отдельно взятых интервалов и аккордов, а коротких «связок», оборотов из неустойчивого элемента и его разрешения. В случае с устойчивым интервалом или аккордом целесообразно связать их со вспомогательным оборотом, например:

б.6/III – ув.4/IV – б.6/III или T – s64 – T

Петь «связки» полезно не только «снизу вверх» (СИ – ФА; ДО – МИ), но и по голосам (СИ – ДО; ФА – МИ). Этот способ можно порекомендовать и при пении разрешений септаккордов и их обращений. Например, разрешение D65 в тонику помимо традиционного

СИ – РЕ – ФА – СОЛЬ; ДО – ДО – МИ – СОЛЬ

можно спеть и по «голосам»:

СИ – ДО; РЕ – ДО; ФА – МИ; СОЛЬ – СОЛЬ

Это упражнение позволит лучше «прочувствовать» и запомнить голосоведение в «связках», воспринимать их не просто как последовательность интервалов или аккордов, а как одновременное движение голосов, обусловленное ладовой системой устоев и тяготений. Особенно важно это при определении на слух последовательностей аккордов или интервалов. Работа над этим навыком должна происходить в двух направлениях: с одной стороны, развитие навыка «слышания» последовательностей как сочетания нескольких «параллельных» голосов, а с другой – развитие навыка «слышания» последовательностей, как чередования уже знакомых «связок», оборотов.

Если последний навык достаточно хорошо подготавливается упражнениями, описанными чуть выше (можно также порекомендовать исполнение последовательностей с цезурами, разделяющими их на знакомые «связки»), то работа над «линеарным» восприятием последовательностей требует дополнительных упражнений: пение в «реальном времени» (последовательно, по мере исполнения каждого элемента «цепочки» преподавателем) верхних звуков последовательности и в таком же режиме – нижних. Последнее особенно полезно при определении на слух аккордовых последовательностей, в которых движение нижнего голоса определяет, по сути, логику соединения аккордов. Последовательное же пропевание элементов «цепочки» рекомендуется выполнять на последнем этапе. Для аккордовых последовательностей можно предложить и такую форму, при которой последовательность VII7 – T53 будет звучать следующим образом:

СИ – ЛЯ – РЕ – ФА; ДО – СОЛЬ – МИ – МИ

                Полная же схема упражнений на слуховой анализ последовательностей может выглядеть следующим образом:

                — поэтапное пропевание верхнего голоса;

                — поэтапное пропевание нижнего голоса;

                — поэтапное пропевание в порядке: бас – вершина – средние голоса (для аккордовых последовательностей);

                — поэтапное пропевание элементов последовательности «снизу вверх»;

                — прослушивание последовательности по «связкам», оборотам и их анализ;

                — полное воспроизведение последовательности.

                При очень хорошем уровне развития «чувства лада» некоторые ученики предпочитают представлять последовательности непосредственно в «звуковом» виде или в форме «клавишного образа», а определение ее элементов производить «задним числом». Среди преподавателей сольфеджио иногда бытует мнение, что за этим скрывается едва ли не «преступление против человечества», однако, не стоит забывать, что чаще всего целью слухового анализа является именно определение звукового состава, и если музыкальное развитие ученика позволяет воспринимать непосредственно звуковой состав анализируемых объектов, то в этом нет ничего самого по себе предрассудительного. Другое дело, что подобный метод затрудняет запоминание мало-мальски протяженных последовательностей, а потому без работы над развитием «аналитического» слушания последовательностей все равно не обойтись. В любом случае, нельзя упускать ни малейшей возможности, позволяющей развить все способности ученика.

                В заключение напомним о необходимости рассматривать развитие навыка слухового анализа не только как формы развития музыкальных способностей в целом, но и как практической формы музыкальной деятельности, имеющей приложение к конкретным задачам музыкальной практики. В связи с этим еще раз акцентируем внимание на рекомендации  использования «интергированных» форм заданий, связанных с применением слухового анализа и способностей слышания «вертикальных» звукообразований. Прежде всего, это группа заданий, связанных со слуховым гармоническим анализом и анализом формы музыкальных произведений, которые ученик может выполнять самостоятельно дома.

Другая группа заданий – «творческие» и импровизационные задания, основанные на способности «слышания» гармоний и интервалов без воспроизведения их на инструменте. Здесь предлагается список только из некоторых возможных «творческих» заданий, которые следует выполнять без помощи фортепиано:

— составление интервальной или аккордовой последовательности;

— составление интервальной или аккордовой последовательности совместно с преподавателем по элементам или «связкам» (оборотам);

— сочинение второго голоса к заданной мелодии;

— сочинение третьего голоса к заданной интервальной последовательности;

— сочинение мелодии к заданной аккордовой последовательности;

— сочинение пьесы для фортепиано в гомофонно-гармонической фактуре;

— сочинение пьесы для фортепиано в гомофонно-гармонической фактуре совместно с преподавателем (по такту).

***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, лежащим 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 «диктантобоязни», 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 движение – черточной 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 игра 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 играются 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 помечать 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 класса 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 аккомпанемента 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.