

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного образования
«Ефимовская детская музыкальная школа»

Методическое сообщение на тему:

***«Некоторые проблемы
ритмического воспитания».***

Сообщение подготовила педагог МБОУ ДО «ЕДМШ» Сохромова Т.В.

п. Ефимовский
2016 год

Методическая записка

Сольфеджио, как одна из основополагающих дисциплин музыкального образования, не может не реагировать на радикальные преобразования в современной социальной и культурной жизни. Еще К. Черни предостерегал: «Не учи утром ребенка тому, что ему вечером не пригодится». Это было высказано великим педагогом о работе в в классе специального фортепиано. Пути обновления методических основ учебной дисциплины сольфеджио сегодня можно выстраивать по такому же принципу.

Формирование чувства ритма у учащегося – одна из наиболее важных и сложных задач в музыкальной педагогике. Методические разработки на данную тему всегда сохраняют свою актуальность. Проблемы ритма разнообразны и обширны. В данной работе ритм рассматривается с различных сторон. В § 1 затрагиваются общие вопросы музыкального ритма. § 2 посвящен историко-стилевому аспекту ритма. Краткий анализ ритмического воспитания за пределами России дан в § 3. Содержанием § 4 является обзор ведущих методических пособий по сольфеджио в России, где ритмическое воспитание является одной из составляющих творческого развития у детей различного возраста.

\

\

План:

§1. Ритм в музыке. Общие соображения.

§2. Историко-стилевой аспект ритма.

§3. История ритмического воспитания.

§4. Ритмическое воспитание в России. Современная практика.

Список использованной литературы.

§1. Ритм в музыке. Общие соображения

«Ритм в музыке - это пульсация,
свидетельствующая о жизни...»

А.Г.Рубинштейн.

«Ощутить живое дыхание музыки, ее пульс -
это часто значит постигнуть самое сокровенное
в содержании музыки... Все оживает
только с постижением пульса музыки»

Г.Г.Нейгауз

В нашей жизни все подчинено определенному ритму. Ритмично чередуются времена года, месяцы, недели, дни и ночи. Ритмичны человеческое дыхание и биение сердца. Выявляют свой ритм архитектурные сооружения, дворцы и дома с их симметрично расположенными окнами, колоннами и украшениями. Ритм является одной из первооснов жизни: он присутствует в живой и неживой природе, мы его слышим и видим - в шуме морского прибоя, в узоре на крыльях бабочки, в срезе любого дерева, любого сучка.

Музыкальный ритм наиболее близок природе человека и, воздействуя на нее, способен вызывать ответную реакцию. А любая ответная реакция - это уже диалог, общение человека с внешним миром, первое ощущение единения с ним. Вот почему иногда говорят, что ритм - изначальная форма связи человека с жизнью, с людьми, со своим временем. Ритм отражает связь природы, человека и его деятельности с мирозданием.

В самых своих истоках музыкальный ритм связан с движением, так как музыка первобытных людей была неотделима от подвижной игры-пляски-песни. Поэтому ритм развивался быстрее, чем другие элементы музыкальной речи.

Музыка воздействует на пять чувств человека и, в то же время, зависит от эмоций и телодвижений того, кто её исполняет. Музыка, телодвижения и эмоции существуют как неразрывное целое, в результате чего и рождается новая форма выразительности, определяемая душевной организацией человека. В этой связи в публикациях последних лет все больше внимания уделяется таким предметам как «Ритмика», «Гимнастика».

Ритм - один из центральных, основополагающих элементов музыки, обуславливающий ту или иную закономерность в распределении звуков во времени. Чувство музыкального ритма - это комплексная способность, включающая в себя восприятие, понимание, исполнение, созидание ритмической стороны музыкальных образов. Греческое слово «rhythmos» означает мерное течение. В данном понятии сокрыто множество значений. Вероятно, самое широкое определение, которое охватывает все смыслы этого слова, принадлежит Платону: "Ритм - это порядок в движении" [27].

Ритм в музыке - чередование музыкальных событий, происходящее в определённой последовательности. Музыкальный ритм складывается из взаимосвязанных элементов таких как: повторность, организация, соизмеримость.

Три главных структурных элемента, образующих чувство ритма, связаны с такими категориями, как темп, акцент, соотношение длительностей во времени. Также можно добавить в этот список такое понятие, как агогика (от греч. - увод, отклонение) – замедления и ускорения, помогающие раскрытию смысла музыкальной интонации.

Музыкальные звуки различны по своей длительности, вследствие чего между ними создаются определенные временные соотношения. Соотношение длительностей звуков в их движении, а также соотношение сильных и слабых долей, длительность музыкального звука (обычно одновременно с его высотой) фиксируют с помощью нот, ритмической нотации.

Объединяясь в различных вариациях, длительности нот образуют различные ритмические фигуры, из которых складывается общий ритмический рисунок музыкального произведения. Этот общий рисунок, состоящий из меньших, образует ритм следующего уровня, и так далее. Ритм не привязан к абсолютным единицам измерения времени, в нём заданы лишь относительные длительности нот (эта нота звучит дольше той в 2 раза, а эта - в 4 раза короче и т. д.). Ритм, отраженный в нотной записи, графически запечатленный в ней, - не более чем схема, дающая лишь относительное (приближенное) представление о том живом, художественно содержательном, эмоционально насыщенном метроритме, которым, согласно намерениям автора, должна быть проникнута звуковая ткань произведения.

Вальс и мазурка, например, имеют одинаковый метр (трехдольный) но разный ритм. В вальсе он более ровный, на сильную долю времени обычно приходится звук наибольшей длительности. В мазурке сильная доля времени обычно раздроблена между двумя звуками, поэтому некоторая часть тяжести как бы снимается с первой и переносится на следующую, вторую долю времени. Это и придает ритму мазурки большую остроту по сравнению с вальсом.

Музыкальный метр представляет собой идеальную схему чередования сильных и слабых ударений, с которой реальная акцентуация может расходиться в большей степени, чем в стихах. На фоне этой схемы ритмическое разнообразие создают музыкально-смысловые акценты и членения. Сюда относятся: фразировка (поскольку музыкальный метр в отличие от стиховых не предписывает деления на строки, музыка в этом отношении ближе к прозе, чем к стихам) и группировка тактов; заполнение такта нотами различной длительности, ритмический рисунок. В акцентной ритмике нового времени соотношения длительности теряют самостоятельное значение и становятся одним из средств акцентуации (более долгие звуки

выделяются по сравнению с короткими). При этом нотные обозначения величин, образующих ритмический рисунок, указывают не реальные длительности, а доли такта, которые в музыкальном исполнении растягиваются и сжимаются в весьма широких пределах.

Время в музыке измеряется не минутами и не секундами - длительность музыкальной доли времени (быстрота счета, как часто говорят) устанавливается самим музыкантом. Можно одну и ту же мелодию сыграть несколько быстрее или несколько медленнее - метр музыки от этого не изменится, хотя длительность доли времени, если проверить ее по секундомеру, будет больше или меньше.

Это не значит, что музыкальное время не имеет совсем уж ничего общего с обычным. На фоне относительности ритма существует аспект и более точного времени. Сочиняя музыку, композитор имеет в виду определенную скорость движения (темп), и, если исполнитель произведения очень сильно будет отступать от намерений композитора, смысл музыки исказится. Для того, чтобы точнее передать намерение композитора, в начале музыкального произведения обычно указывают характер его движения: быстро, медленно, умеренно.

§ 2. Историко-стилевой аспект ритма

Роль ритма неодинакова в различных национальных культурах, в различных периодах и индивидуальных стилях многовековой истории музыки. Иногда ритм оказывается на первом плане, как, например, в культурах Африки и Латинской Америки, в других случаях его непосредственная выразительность поглощается выразительностью чистого мелоса, как в некоторых видах русской протяжной песни.

Исключительной сложностью отличаются ритмические системы древних музыкальных традиций Востока, особенно Индии; некоторые из подобных систем восходят к глубокой древности. Когда эта музыка проникла в Европу, музыканты, ошеломленные ее ритмическим своеобразием, не могли не «взять на вооружение» некоторые выразительные ритмические приемы.

Уже на ранних стадиях фольклора песням протяжного типа противостояли «скорые» песни, производящие в большей степени ритмическое впечатление. Отсюда известное уже в античности противопоставление Ритма и Мелодии, причём чистым выражением ритма признаётся танец и музыка, исполняемая на ударных и щипковых

короткозвучных инструментах. В новое время ритмический характер также приписывается преимущественно маршевой и танцевальной музыке, а понятие ритма чаще связывается с пульсом, чем с дыханием. Однако одностороннее преувеличение пульсационной периодичности приводит к механическому повторению и подмене чередования напряжений и разрежений равномерными ударами, тогда как для ритмического восприятия ряда ударов необходимы различия между ними, позволяющие объединять их в группы.

В некоторых поэтических и музыкальных жанрах регулярная метрическая ритмика появилась очень рано (трудовые песни, музыка шествий и т.д.), мензуральная ритмика сохраняла свое господство в Средневековье, особенно в церковном григорианском пении (*cantus planus*), пока в конце XII в. ее не сменила система ритмических модусов, установленных на основе античных поэтических размеров. В полифонической композиции часто сочетались разные модусы: например, в одном голосе выдерживался хорей, в другом – ямб.

Предпочтение, которое оказывалось тогда трехдольному ритму, и необходимость совмещения сильных долей разных модусов при полифоническом письме привели к тому, что первоначально двудольные размеры (например, дактиль) преобразились в трехдольные, чтобы их сильные доли могли совпадать с сильными долями хорей и ямба. Результатом явился трехдольный метр. Двудольный метр был узаконен теоретиками и композиторами в XIV в., хотя фактически он употреблялся (в музыке, сопровождавшей шествия и танцы) с древних времен.

Признание равноценности двухдольных и трехдольных размеров заложило фундамент современной метро-ритмической системы, которая совершенствовалась на протяжении XVII-XIX вв.

Для каждого исторического периода характерен определенный музыкальный ритм; любая сильная композиторская индивидуальность своеобразна и неповторима, в частности, и в том, что касается организации звуковых концепций во времени (т. е. метроритма). Если полифонические произведения И.-С. Баха отличаются ритмической контрастностью голосов, зачастую противоречащих друг другу даже в опорных долях, своеобразная акцентуация, как бы избегающая метрически сильных времен, то музыка эпохи венского классицизма ассимилирует такие качества, как четкость и энергичность метроритмической пульсации, динамизм двигательных процессов (словно бы «разграфленных» регулярной акцентностью), неизменную симметричность временных структур.

Слушая и исполняя музыку романтиков, мы проникаем в иные миры ритмо-выразительности, открывая для себя пластичную распевность ритмических узоров Ф. Шуберта и Ф. Мендельсона, изящество и одновременно эмоциональную наполненность шопеновской и листовской ритмики, сложную синкопированность, «конфликтность» метроритма Р. Шумана. Произведения французских «импрессионистов» - К. Дебюсси и М.

Равеля – вводят слушателя в богатейшие живописно-колористические, «изобразительные» ресурсы метроритма.

В отношении ритмической активности редкое исключение составила музыкальная практика XX века. Так, в творчестве одного из крупнейших композиторов этого столетия И. Стравинского, ритм занял столь же важную, ведущую позицию, какую раньше занимала гармония, изменив, таким образом, классическое соотношение элементов в организации формы. Б. Барток, С. Прокофьев, П. Хиндемит, С. Барбер, Д. Шостакович, Р. Шедрин своими произведениями так же открывают перед слушателями новейшие достижения в ритмо-творчестве.

В музыке XX века наблюдается тенденция к большей стабильности временных соотношений, что приводит к возрождению некоторых черт квантитативной ритмики. Эта тенденция подкрепляется кино и звукозаписью, где длительность может быть выражена в пространственном измерении - в метрах киноплёнки или магнитофонной ленты.

Музыка XX века, с ее революционным подходом к разным аспектам музыкального языка, привнесла немало нового и в метрическую организацию. В современной музыке широко употребляются как смешанные метры, т.е. не двудольные и не трехдольные, например, 5/4 или 7/8, так и нерегулярные. Для стиля И. Стравинского весьма типична полиметрическая организация, т.е. (полиметрия подразумевает под собой одновременное существование разных метров) быстрая смена разных метров. В результате возникает эффект, близкий мензуральному ритму, поскольку при подобных сменах стирается регулярность возвращений сильной доли. Кроме того, если часто меняется «знаменатель» размера (т.е. длительность основной ритмической единицы – например, 5/4, потом 3/8, а затем 2/4), возникает эффект свободной ритмики. Ряд авторов XX века часто прибегали к соединению в разных голосах фактуры разных метров, т.е. к полиметрии. Хотя основное качество ритма в специфическом значении этого понятия, последовательность звуков и пауз разной длительности, остается неприкосновенным, возрастающая сложность и разнообразие ритмических моделей – одна из главных характеристик музыкального искусства XX века.

Каждая из названных выше временных категорий (ритм, метр, темп) по-разному реализуется в различных стилях музыки XX века. Например, в раннем джазе метр не играл большой роли, а главное значение придавалось разнообразию ритмов и акцентов. В прогрессивном роке и авангарде можно встретить другую тенденцию: усиление роли метра при остинатном ритме. Всё это, не говоря о многих других значительных, но менее принципиальных фактах возросшего значения ритма в XX веке, заставляет по-новому, более высоко оценивать формообразующие возможности ритма и рассматривать его в таком аспекте, какой был невозможен в прошлом.

Ритмические достижения музыкальной практики XX века, с одной стороны, делают теоретическую проблему ритма актуальной для современной творческой практики, с другой – дают принципиально новый

материал, позволяющий современной теории полнее, чем раньше, судить о ритме вообще.

§ 3. История ритмического воспитания

Специальными исследованиями доказано, что ритмическое переживание музыки всегда сопровождается теми или иными двигательными реакциями (проявляющимися в виде различных мускульных иннерваций, типа подсознательного, как говорят, «машинального» отбивания ритма ногой, лёгких «аккомпанирующих» движений пальцев, гортани, корпуса и т.д.). Иными словами, музыкально-ритмическое переживание человека так или иначе опосредуется его мышечным чувством. Эта позиция полностью разделялась и таким авторитетным теоретиком и практиком в вопросах ритма, как Э. Жак-Далькроз: «Без телесных ощущений ритма... не может быть воспринят ритм музыкальный. В образовании и развитии чувства ритма участвует все наше тело» [11, с. 58].

Воздействие ритма на слушателя очень сильно, и эмоциональный отклик на ритм является как бы простейшим, первичным проявлением музыкальности. Ребенок, начиная с первого года своей жизни, встречается с многочисленными формами ритмических действий, и сам принимает участие в них. Он играет, прыгает, танцует, связывает игровые движения с декламацией стихов, пением песен. Во всем этом ребенок проявляет свои ритмические склонности и развивает ритмические способности. Играющий ребенок бессознательно использует основные ритмические величины.

Педагог музыки должен использовать природную ритмичность детей и построить на этой основе уже сознательную музыкальную работу. В связи с этим, по мнению многих преподавателей, важная роль в развитии музыкальных способностей детей должна принадлежать ритмопластике.

Создателем системы музыкального ритмического воспитания считается Эмиль Жак-Далькроз (1856-1950) – швейцарский педагог, композитор, общественный деятель. Он считал, что ребенку сначала надо пережить то, что он впоследствии должен усвоить. Понимая, что ритм связан с моторикой, Далькроз стал вводить на уроках сольфеджио различные ритмические упражнения. В отличие от обычной гимнастики, подчиненной только метру, в ритмической гимнастике все движения шли от музыки. Уроки ритмики развивали у учащихся (студентов Женевской консерватории) внимание, сосредоточенность, стремление достичь поставленной цели, вырабатывали слаженность действий всего коллектива. Занятия положительно влияли также на общий тонус учащихся, снижали утомляемость. Свой метод Далькроз изложил в ряде статей и книг. В 1910 году он возглавил Институт музыки и ритма в Хеллерау (под Дрезденом), а в 1915 – Институт Жак-

Далькроза в Женеве. В России продолжателями Далькроза стали Н.Г. Александрова (ученица Далькроза), Е. Конорова, Г. Франио и другие.

Действительно, на начальном этапе музыкального воспитания освоение временной организации музыки необходимо проводить на основе совместного простейшего музицирования и игровых ритмизованных движений. Для развития чувства метра (равного биения) можно использовать всякое равномерное движение: хождение под знакомую или выученную детскую песню, под инструментальную музыку (примеры можно найти в пособиях по «Ритмике», в сборниках для музыкального воспитания в детском саду); подражательные движения, которые ребенок делает во время игры (различные трудовые, плясовые, простейшие танцевальные движения).

В то же время очевидно, что ритмическая «гимнастика» с ее размашистыми фигурами, выполняемыми с помощью рук, ног, корпуса, ведет к формированию обобщенного, не детализированного в «мелочах» и «частностях», а потому достаточно упрощенного чувства ритма. Кроме того, последователи Далькроза отказались от одного из важных составляющих его системы – ритмической импровизации, позволяющей раскрыть творческий потенциал каждого ученика.

Продолжателем идей ритмического воспитания Э.Ж.-Далькроза стал немецкий композитор и педагог Карл Орф (1895-1982). В Зальцбурге он стал одним из создателей института, разрабатывающего проблемы детского музыкального воспитания «Моцартеума» или Академии музыки и изобразительного искусства, куда входит Институт К.Орфа. Основные принципы музыкального воспитания Орфа изложены им в сборнике «Шульверк» (буквально, школа работы). Это - пять томов пьес с пояснениями, которые являются как бы моделями музыкального творчества детей.

К.Орф, создавая «Шульверк», заботился не только о музыкальном воспитании как таковом, но и ставил вопрос значительно шире - о воспитании творческой личности. Он сделал акцент на развитии воображения, независимости мышления, умении изобретать и находить новые неожиданные пути в разрешении встающих проблем. Одновременно Орф предлагал взглянуть на музыкальное воспитание шире, чем просто традиционное приобщение детей к исполнению и слушанию музыки профессиональной традиции.

Большое внимание Орф уделял ритмическому воспитанию, основой которого становятся движение, речь и игра на элементарных музыкальных инструментах.

Идея синкретического развития, опирающегося на народные лады, ритмы и жанры, подхваченная Орфом от Эмиля Жак-Далькроза, Белы Бартока, Золтана Кодая, ряда других просветителей и музыкантов, является для Шульверка ключевой. Музыка вырастает из ритмизованной речи, ее формы рождаются в танцевальном движении, и все это окрашивается радостью взаимного общения и игры.

Слову – элементу речи и поэзии, слову из которого рождается пение, слову – его метрической структуре, его мелодическо-интонационному произнесению и его звучанию – светлому или гулкому, прозрачному или густому, легкому или вязкому – уделяется в Шульверке особое внимание. И, конечно, не только отдельному слову, но рифмам, поговоркам, пословицам, детским дразнилкам, считалкам... Ведь сплав звучащего слова, жеста и движения – первичная основа музыки.

Одной из составных частей занятий также, как у Далькроза, являются гимнастические упражнения, которые способствуют развитию чувства ритма через динамику движений. Это разнообразные круговые движения рук, локтей, кистей; ходьба - медленная, быстрая, на пятках, носках, восьмерками, зигзагами с переменной направлением, остановками, поворотами, подскоками, прыжками, приседаниями, покачиваниями; бег в ритме. Для выработки чувства ритма используется также метод «вербального эквивалента», т.е. усвоения ритмов через звучащее слово. Материалом могут служить цвета, имена и другие, близкие и понятные детям, слова. До овладения игрой на музыкальных инструментах, начинается элементарное музицирование с использования природных «инструментов» - рук и ног. Орф вводит в урок так называемые «звучащие жесты» - хлопки, притопы, шлепки, щелчки. С их помощью дети, разделившись на группы, импровизируют сопровождение к звучащим песням и стихам.

Из ритмизованных текстов Орф предлагает составлять ритмические рондо, а также исполнять их в виде канонов. Для развития чувства ритма Орф использовал игру «эхо», где ритм, заданный педагогом, точно воспроизводится учениками. При этом допускаются любые сложности, даже еще не пройденные теоретически. Для развития творческого начала и чувства формы, применялась игра «эхо-ответ» или «эхо с продолжением», когда ученик заканчивает фразу учителя или прохлопывает вариацию на нее. Исходным материалом «эха» может служить и импровизация ученика.

Для освоения ритма, развития ощущения жанра и творческих навыков используется остинато - короткая ритмическая фигура, обрабатываемая на уроке. Из нескольких остинато составляется ритмическое сопровождение к песне или пьесе. Каждое остинато темброво дифференцируется либо «звучащими жестами», либо ударными инструментами «орфовского» детского оркестра - барабанами, тарелочками, маленькими литаврами, треугольниками, бубнами, колокольчиками.

Важную роль в системе К. Орфа также играет импровизация. В то же время, работа над ритмической импровизацией проходит не спонтанно. С целью организации процесса музицирования К. Орф сформулировал основные правила остинато:

- остинато должно накладываться по принципу контраста, сложный ритм остинато - на простой ритмический рисунок примера и наоборот;
- к каждой части примера должно подбираться свое остинато, что способствует развитию чувства формы;

- ритм вступления и заключения должен быть контрастен ритму остинато, должно

начинаться и заканчиваться на сильной доле. ред

В России система К. Орфа нашла развитие в работах Л. Баренбойма, Н. Бергер. Большой вклад в распространение идей «Шульверка» на рубеже XX-XXI веков принадлежит В. Жилину, основателю российского общества Карла Орфа при Челябинском областном музыкальном обществе (отделения в Екатеринбурге, Великом Новгороде, Казани, Кургане, Тюмени, Перми, Томске, Омске, Новосибирске, Северодвинске, Москве, Санкт-Петербурге, Уфе, Челябинске), а также инициатору организации в 1998 г. Орф-Центра в Санкт-Петербурге.

§4. Ритмическое воспитание в России. Современная практика

Система российского музыкального воспитания имеет свои давние полуторавековые традиции. Цели и задачи преподавания сольфеджио изложены в существующей (правда, уже слегка устаревшей – не изменявшейся с середины 80-х годов прошлого столетия) программе под редакцией **Т.Калужской**, являющейся основным документом, регламентирующим работу преподавателей всех ДМШ и ДШИ. В ней задачи метроритмического воспитания детей являются одной из многочисленных задач, поставленных перед преподавателем сольфеджио.

Важно помнить, что развитие музыкально-ритмического чувства на уроках сольфеджио – активный процесс, в котором участвует вся личность учащегося, в том числе три анализатора (три органа чувств): слух, зрение и, что особенно важно, нервы двигательного аппарата. Развитие музыкально-ритмического чувства вызывает двигательную реакцию, которая бывает особенно непосредственной и живой у детей. Поэтому музыкально-ритмическое чувство должно развиваться только в процессе музыкальной деятельности.

Традиционно первоначальное освоение ритма предлагалось осуществлять зрительно или, точнее, умозрительно - через деление на части: целая - две половинные - четыре четверти и т. д.

Современная методика предлагает гораздо более продуктивный способ, с учетом психологии младшего школьного возраста. Этот путь - освоение метроритма через движение: ходьбу, простукивание, дирижирование.

Традиционно используются такие виды ритмических упражнений как:

- исполнение одной группой детей метра, другой - ритма звучащей мелодии «звучащими жестами» или на детских музыкальных инструментах;

- шагать доли - хлопать при этом ритм;

- движение под музыку: шагом под четверти, бегом под восьмые, подскоками под четверть с точкой и восьмую, остановка на половинных;

- отражение метрических долей: хлопок на сильную долю, на слабую - развести руки в стороны, топтать ногой на сильную долю или при ходьбе делать на нее акцент;

- пение гамм в различных ритмах;

- узнавание по ритмическому рисунку (прохлопанному или сыгранному на детском музыкальном инструменте) или по ритмической записи знакомой мелодии;

- прохлопать ритм стихотворного текста;

- запись ритма палочками разной длины или «палочками и воротами»;

- исполнение ритмической партитуры;

- упражнения с ритмослогами и ритможестами.

При использовании ритможестов, четверть отмечается хлопком в ладоши, половинная - хлопком и разводом рук в стороны, восьмые - одновременным ударом обеих рук по столу, шестнадцатые попеременными ударами рук. Наиболее распространенным вариантом ритмослогов является произнесение четверти - «та», половинной - «та-а», двух восьмых - «ти-ти», четырех шестнадцатых «ти-ли-ти-ли» или «ти-ри-ти-ри». Точка озвучивается прибавлением «й». Например, четверть с точкой и восьмая - «та-й-ти». Ритможесты и ритмослоги могут использоваться как вместе, так и порознь.

Еще один вид ритмического упражнения - сольмизация, то есть ритмичное проговаривание текста с названием нот. Она является особенно полезной при первичной обработке нового примера, особенно для учеников с нечистой интонацией, так как позволяет, не отвлекаясь на чистоту пения, сосредоточиться на ритмической стороне.

Из наглядных пособий, в работе над ритмом используются карточки. На каждой карточке изображена длительность (четверть, половинная) или ритмическая группа (две восьмые, четыре шестнадцатые и т.д.). Из них ученики выкладывают на столе ритм исполненного примера.

Игра на шумовых музыкальных инструментах способствует развитию более яркого эмоционального восприятия музыки, музыкальных и творческих способностей у детей. Доступность исполнения партии в ударно-шумовом оркестре приносит большую радость и позволяет в непринужденной, приподнятой атмосфере закрепить многие слуховые навыки, узнать в ощущениях средства музыкальной выразительности, освоить на практике азы музыкальной грамоты.

Оркестровая партия может быть основана на пройденном материале, а может и содержать новый (например, новую ритмическую группу), в этом случае эмоциональное восприятие помогает быстрому усвоению его в дальнейшем.

Совместное музицирование позволяет развить чувство темпа, связь темпа с характером музыки, чутко откликаться на темповые изменения, продиктованные требованиями выразительности (агогика); а так же учит обращать внимание на динамические оттенки и отражать их в собственной игре, танце.

Исполнение оркестровой партии приучает слушать, позволяет почувствовать себя частью звучащего, пусть небольшого, оркестра. Формы инструментального музицирования могут представлять собой исполнение аккомпанементов к пьесам по данным ритмическим партитурам; диалоговые стихотворные построения (например, вопросо-ответной структуры), озвученные инструментами ударно-шумового оркестра; сочинение и исполнение аккомпанементов к пьесам. Задания на повторение с вариантными изменениями – первый шаг к импровизации.

Для исполнения детским оркестром можно использовать музыкальный материал, включенный в учебники сольфеджио 1–5 классов **Ж.Металлиди и А.Перцовской «Мы играем, сочиняем и поем»**, содержащиеся в методическом пособии **Н.Бергер «Сначала – РИТМ»**.

В процессе совместного «игрового» исполнения разных по характеру произведений учитель подводит детей к пониманию темпа, к ощущению ударений. Дети с большой радостью выполняют ритмические задания, связанные с несложными инструментальными произведениями. Например, одна группа выполняет ритмический рисунок верхнего голоса, другая – нижнего (для этой цели лучше подбирать произведения с контрастным ритмом в двухголосной фактуре).

Возможны варианты:

- две группы детей,
- разные музыкально-шумовые инструменты (в идеале – «оркестр» К.Орфа)
- руки-ноги.

При помощи таких простых игровых приемов постепенно включаются в работу всё новые и более сложным явлениям ритма. Естественно, что ритмическая игра не может занимать более 5 – 7 минут, но на следующих уроках песни и пьесы, связанные с ритмическими заданиями, повторяются.

При интонировании (сольфеджировании или пение со словами) применяются следующие задания:

- пение с тактированием (возможны варианты – на столе, на ладошке, хлопками, но всегда с ощущением разных долей),
- прохлопать ритм исполняемой мелодии (учитель может аккомпанировать на инструменте; возможно исполнение по группам – одни поют, другие исполняют ритм),
- пение с ритмическим аккомпанементом (заданным, составленным самостоятельно из предложенных ритмических групп, ритмическая импровизация).

Для активизации слуха применяются «музыкальные загадки».

1) «угадай мелодию» - после того, как были исполнены две или три ранее выученные песни, учитель исполняет ритм одной из них;

2) педагог называет известные детям слова песни, а они, мысленно напевая, прохлопывают ритм.

3) «найди ошибку» - педагог исполняет мелодию известной песни с ритмической ошибкой, дети должны найти её (такие задания могут

проходить только через слуховое восприятие – «услышать» или с использованием нотного текста - «найти»)

В процессе работы над развитием музыкально-ритмического чувства совершенствуется творческая сторона, то есть осуществляется глубокое, активное постижение ритма. Ритмические импровизации развивают у учащихся ощущение многоголосной фактуры, «объёма» звучности, делают их более раскованными в обращении с музыкальным материалом. Однако прежде, чем приступить к творческим заданиям по сочинению музыки, нужно пройти два этапа работы над развитием музыкально-ритмического чувства: изучение ритмических эталонов и ритмические композиции.

В практике преподавания сольфеджио применяют для вида потактовой организации исполняемого фрагмента (будь то интонирование или слуховой анализ): дирижирование (с использованием простейшей «сетки») и тактирование. Мало окрепшее чувство ритма нуждается во внешней двигательной опоре. В исполнительском классе эту роль, обычно, выполняет «арифметический счёт» (плюсы и минусы такой практики до сих пор обсуждаются в методической литературе). Применение его, как правило, является вредным для ритмического развития. В последнее время в литературе пользуются термином «дирижерский счет». «Дирижерский счет» - опора для чувства ритма. «Дирижерский счет» помогает воспроизвести музыкальный ритм, который ученик так или иначе «знает», «представляет», «чувствует».

Без применения его в том или другом виде едва ли возможно вести успешную работу по воспитанию музыкально-ритмического чувства. Зачем нужен такого рода дирижерский счет? Потребность в нем вызывается моторной природой ритмического чувства. Одной исполнительской моторики не всегда достаточно, чтобы вести ритмическую линию; на помощь ей и приходит счетная моторика. Потребность в «дирижерском счете» может иметь место и в процессе самого исполнения (в этом смысле интересно наблюдать исполнение выдающегося пианиста Г.Гульда, сочетающего выразительную игру с пластикой свободной от игры руки - своего рода дирижирование - и сопереживание-пропевание). Ученик, чтобы твердо вести ритмическую линию, должен неизбежно прибегнуть к «самодирижированию», найти себе какую-нибудь моторную опору, отмечающую ритмические вехи движения, по которой могла бы равняться его исполнительская моторика. Научить его «отмечать ритмические вехи движения» - одна из задач уроков сольфеджио.

Дирижуя, учащийся, как правило, с особой живостью, эмоциональной обостренностью реагирует на развертывание музыкальной мысли во времени, интенсивно переживает ее. Формы дирижирования могут быть также различны:

- дирижировать, находя счетную долю, вне зависимости от размера музыки;
- дирижировать, при этом обозначать руками движение мелодии;
- дирижировать при исполнении фрагмента группой («я – дирижер»);

-продиржировать так, как будто играет (поет) кто-то другой, воображаемый пианист (певец), а дирижирующий внушает ему свою волю. Мысленное исполнение с дирижированием – прием, особенно необходимый для учеников, не обладающих достаточной способностью «организовать время».

Общеизвестно, что основные жанры музыки: песня, танец и марш, - являются не только наиболее простыми и доступными для детей видами музыки, но также представляют собой фундамент всего огромного здания музыкального искусства. Из этих форм выросли опера, балет, оратория, симфония, жанры камерной музыки. Песня, танец, марш, затем «песенность», «танцевальность», «маршевость» в любом виде музыки - вот нить, ведущая к вершинам мирового музыкального искусства. Изучение этих жанров музыки должно лежать и в основе ритмического воспитания.

В традиционных учебниках по сольфеджио даны различные виды ритмических упражнений. Так, в учебнике **«Сольфеджио для 3 класса» Е.Давыдовой и С.Запорожец** предлагаются следующие виды ритмических упражнений:

- простучать ритм примеров со счетом вслух и проговорить ритм слогами с дирижированием;
- сочинить примеры на данные ритмы, в том числе с приведенными словами;
- простучать по памяти ритм знакомого примера;
- простучать ритмическую партитуру, разделившись на группы, или двухголосные примеры двумя руками;
- найти примеры на данные ритмы в произведениях по специальности;
- петь мелодию, одновременно простукивая записанный на нитке ритм;
- сочинить фразы или предложение на заданный ритм.

Подобные задания приводятся и в других учебных пособиях.

В рабочих тетрадях **«Сольфеджио» Т.Калининой** задания по освоению метро-ритма выделены в отдельные разделы «Ритм. Размер. Группировка».

В первом классе упор сделан на графическое освоение длительностей. Учащимся со 2-го класса уже предлагаются задания на определение размера в музыкальных примерах, досочинение ритма на предложенные двустишия, нахождение ошибок в ритмизации стихов.

В 3-м классе добавляются задания на определение 2-х или 3-х дольности в четверостишиях, замену вокальной группировки на инструментальную, выставление тактовых черт в соответствии с указанным размером.

Учащимся 4-го класса предлагаются дополнительно также задания на определение жанра по ритмо-формуле.

В 5-м классе предлагаются достаточно сложные задания на группировку. В старших классах (6 и 7) отдельные задания по освоению метро-ритма уже отсутствуют.

«Зрительно-математический» принцип лежит в основе интересного, но требующего творческого подхода от преподавателя, пособия **«Ритмическое**

лото» (составители **Т. и А.Камаевы**) Оно является составной частью большого собрания таблиц для игровых заданий на уроках сольфеджио - «Азартное сольфеджио. Иллюстративный и игровой материал (ноты). Учебное пособие по сольфеджио и теории музыки». В них принцип знакомой всем детям игры положен в основу освоения типичных метро-ритмических структур. В «лото» соблюден принцип от простого к сложному, но, в тоже время, сразу же, с первых листов, предлагаются все возможные варианты организации длительностей в рамках одного размера, в том числе и разные виды синкоп.

Иной подход к изучению материала предлагает **Т.Первозванская** в своей комплексной программе **«Мир музыки. Полный курс теоретических дисциплин»**, включающий в себя параллельное освоение музыкального материала на занятиях по сольфеджио, музыкальной грамоте и слушании музыки. В основе её пособий лежит «жанровый» и «национальный» принцип освоения материала:

1 класс - детские заклички, попевки, потешки, колыбельные, дразнилки, игровые (русские, украинские, немецкие, английские, японские), а также авторские детские песни;

1 класс – кроме указанных выше, календарные песни: осеннины, колядки, рождественские и святочные, веснянки, а также вокальные произведения П.И.Чайковского;

2 класс – «путешествие по Европе»: песни и танцы разных народов (русские, английские, французские, американские, чешские, венгерские), а также произведения В.А.Моцарта, К.Черни, Ф.Куперена, Ж.Ф.Рамо, Ф.Шуберта, К.Вебера, и современные популярные песни из кино- и мультфильмов.

4 класс – добавляются двухголосные песни и марши.

Подход к освоению метро-ритма через жанр характерен и для многих современных пособий по импровизации, подбору аккомпанемента, сочинению. В этом смысле интерес для преподавателей сольфеджио представляют такие пособия, как **«Учусь импровизировать и сочинять» О.Булаевой и О.Геталовой** (тетрадь IV, раздел «Импровизация в разных жанрах»), **«Азбука музыкальной фантазии» Л.Борухзон, Л.Волчек** (тетрадь I - «Как сочинять мелодию», тетр. V - «Как передать движение музыкой»), **«Основы импровизации и подбор аккомпанемента» Д.Шайхутдиновой** (раздел III, «Изучение характерных особенностей наиболее распространенных жанров (полька, марш, мазурка, песня). Жанровая трансформация мелодии»).

Симптоматично, что все эти пособия созданы преподавателями-практиками, озабоченными вопросами «оптимизации» учебного процесса, создания условий для развития творческих способностей детей.

Особо хочется остановиться на книге **Н. Бергер «Музыка для всех. Современная концепция и методика обучения музыке»**, в которой

большой раздел посвящен проблемам ритмического воспитания. Автор предлагает целую систему начального этапа освоения метро-ритмической организации музыки. Опираясь на традиции музыкального воспитания Л.Баренбойма, внедрявшего традиции немецкой системы «Шульверк» К.Орфа на русской музыкальной почве, автор приводит высказывание мастера (Л.Б.) из его известного пособия «Путь к музицированию»: «Начинать ...следует именно с ритмики...потому что, не овладев на практике прочтением некоторых простейших метроритмических формул, ребенок вообще не научится *читать* нотный текст, а будет лишь *разбирать* отдельные звуковысотные обозначения...Музыкальный текст...чтобы быть понятным, обязательно должен быть прочитан в своей временной организации, в своей метроритмической упорядоченности» [5, с.18].

Исходя из тезиса «порядок в движении есть ритм», автор делает движение главным способом освоения ритма. Так, для освоения пульса в музыке предлагается следующая цепочка действий:

- шаги – на месте, и каждый шаг сопровождается ударом по лежащему на столе барабану, бубну или прямо ладошкой по столу;
- то же, но шаги – мысленно, реально - только удар по столу;
- то же, но стол отодвинули, и удары, имитирующие шаги, повисают в воздухе (а это уже путь к дирижированию или, по выражению Л. Масленковой, «долированию»).

Следующий этап – запись ритма:

- вверх-вниз по доске мелом, потом – то же, но сидя на месте, карандашом на бумаге (вот вам и штили, остается только пририсовать «головку»);
- учитель помогает записать движение аккомпанемента (шаг-пульс – движение нижнего голоса произведения), а затем уже можно следить по нотам за его движением.

Затем – исполнение («игра в музыку»): учитель играет произведение целиком, а ученики свою партию (шаги) на каком-либо инструменте и только в авторском темпе. С первых уроков ученик учится управлять своими действиями в «разных скоростных режимах».

«Палочки и галочки» - составляют орнаменты-партитуры (набатывается навык превращать зрительную информацию в действие):

- Диктант: узнать, какая из картинок с орнаментом соответствует аккомпанементу в музыке, а узнав – записать. Затем можно двигаться под «узнанную» музыку – так возникает танец. (Здесь автор развивает одно из положений системы музыкального воспитания К. Орфа: «Из движения – музыка – из музыки – танец»)

Так постепенно, шаг за шагом (в буквальном смысле слова) включаются всё новые и новые возможности ритма. Следуя за Н. Бергер, понимаешь, что учить музыке можно и нужно с самого раннего возраста и до самой старости.

Исходя из анализа методической литературы, посвященной вопросу музыкально-ритмического воспитания, можно сделать следующие выводы об основных путях развития ритмического чувства:

- 1) Исходным пунктом должны быть собственная музыкально - ритмическая деятельность детей;
- 2) Элементы «сознательности» необходимо вводить в музыкальную деятельность детей очень постепенно, сохраняя элемент игры;
- 3) Необходимо помнить, что обучение ритмическим величинам только путем абстрактных объяснений наносит ущерб музыкальному развитию детей. Включение таких «математических задачек», возможно, но в небольших дозах и в связи с музыкальной практикой детей;
- 4) Большую роль в музыкально-ритмическом воспитании играет выработка у учащегося ощущения стиля музыки, понимания специфических черт и особенностей этого стиля. Чем больше различных ритмических стилей познано, освоено, эстетически пережито учащимся-музыкантом, тем больше оснований говорить о законченности, «энциклопедичности» его музыкально-ритмического воспитания.

Таким образом, задача сольфеджио на современном этапе - развитие слухового внимания, слуховой остроты, слуховой реакции, способности запомнить, удержать в памяти, воспроизвести музыкальный текст, обнаружить ошибки в исполнении знакомой музыки или в нотном тексте, реконструировать музыкальный текст сообразно стилю и т.д. То есть развить навыки, управляемые профессионально развитым слухом.

А цель музыкального воспитания, в широком смысле слова - развеять миф о том, что человека, осмелившегося посягнуть на изучение музыкальной грамоты, на каждом шагу подстерегают трудности и опасности

Список использованной литературы

1. Сольфеджио. Программа для детских музыкальных школ, музыкальных отделений школ искусств, вечерних школ общего музыкального образования. Москва, 1984;
2. Андреев М., Конорова Е. Первые шаги в музыке – М., 1968;
3. Барабошкина А.В. Методика преподавания сольфеджио в музыкальной школе – М., 1963;
4. Бергер Н. Современная концепция и методика обучения музыке - Каро, СПб, 2004;
5. Бергер Н. Сначала – РИТМ - СПб, 2006;
6. Борухзон Л. и Волчек Л. Азбука музыкальной фантазии (в 6 тетрадях) – СПб, 1997, 1998;
7. Булаева О и Гиталова О. Учусь импровизировать и сочинять (в 3 тетрадях) – СПб., 1999;
8. Вахромеев В.А. «Вопросы методики преподавания сольфеджио в детской музыкальной школе» - М., 1966;
9. Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио : учеб. пособие; 2-е изд. - М.: 1986;
10. Дудиомов А.Е. Ритмическое воспитание на уроках сольфеджио в музыкальной школе. Методическая работа. Московский государственный институт музыки им.А.Г. Шнитке. Музыкальный колледж - М., 2000;
11. Далькроз Э.Ж. Ритм. Его воспитательное значение для жизни и для искусства. 1922;
12. Как преподаватель сольфеджио в XXI веке – М., 2006;
13. Калинина Т. Рабочие тетради по сольфеджио 1-7 классы - М., 2007;
14. Камаева Т. и Камаев А. Азартное сольфеджио (иллюстративный и игровой материал) – М., 2004;
15. Лаптев И. Детский оркестр в начальной школе - М., 2001;
16. Масленкова Л. Интенсивный курс сольфеджио. - СПб., 2003;
17. Маяковский В. Как делать стихи –М., 1927;
18. Медведева О.А. Предел, беспредельное и число в философии Филолая. <http://centant.spbu.ru/centrum/publik/confplat/2001/medved.htm>;
19. Ж.Металлиди, А.Перцовская Сольфеджио. Мы играем, сочиняем и поем 1– 7 классы – СПб., 1997-2008;
20. Островский А.Л. Методика теории музыки и сольфеджио – Л., 1970;
21. Первозванская Т. Мир музыки. Полный курс теоретических дисциплин – СПб., 2004-2009;
22. Первозванская Т. Сольфеджио на 5 (рабочие тетради) – СПб., 2002;
23. Станиславский К. Работа актера над собой – М., 2008;
24. Франио Г. Роль ритмики в эстетическом воспитании детей: учебное пособие – М., 1989;
25. Франио Г., Лифиц И. Методическое пособие по ритмике. М., 1987;
26. Холопова В. Музыкальный ритм - М., 1980;

27. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. // сост. Л. Баренбойм - М., 1978;
28. <http://vocabulary.ru/dictionary/978/word/ritm;>
29. <http://vslozare.ru/slovo/ritm;>
30. [http://e-science.ru/forum/index.php?act=attach&type=post&id=16549.](http://e-science.ru/forum/index.php?act=attach&type=post&id=16549)