

**Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
«Детская школа искусств «Центр культуры и искусства»**

Методическая работа

Тема: Особенности формирования и развития музыкально-ритмического чувства школьников в классе фортепиано ДШИ

**Подготовила: Левина Нина Александровна –
преподаватель фортепиано**

Содержание

Введение	3
1. Научные представления о ритме и путях развития музыкально-ритмического чувства	6
1.1. Теоретические понятия о природе метроритмического чувства	6
1.2. Формирование чувства ритма в классе фортепиано ДШИ	17
2. Опыт работы по формированию музыкально-ритмического чувства у школьников в классе фортепиано	33
Заключение	38
Список литературы	40
Приложение	42

Введение

Человек прочно связан с окружающим миром во многом благодаря ритмической организации. Все современные виды деятельности, в том числе и все виды искусства, включающие и музыку, так или иначе, связаны с определенной ритмической структурой, «и чем выше достижение искусства, тем вернее оно выражает свою сущность в ритмической чёткости форм» (24; с.51).

В.М. Бехтерев указывал на тот факт, что для полноценного развития человека необходимо выявить «ритмические рефлексы» и приспособить организм ребёнка отвечать на определенные (слуховые и зрительные) раздражители. Наиболее полно решить эту задачу позволяет выявление музыкального ритма на сферу психомоторики человека: «Музыкальный ритм изменяет деятельность нервной системы, вызывает рефлекторное усвоение ритма, растормаживает моторные центры, создаёт бодрое, радостное настроение, воспитывает активное внимание и торможение. Занятия ритмической позволяют точно дозировать раздражения по силе и длительности, упорядочивают темп движений, который легко увязывается с характером музыки»; причём замена музыкального сопровождения движений ударами метронома, бубна, хлопками в ладоши не может возместить специфики музыкальных занятий с их эмоциональным воздействием на занимающихся» (5; с.107). М.И. Чистякова подчёркивает: «Ритмические задания помогают вовлекать, активизировать и пробуждать интерес человека к деятельности вообще. ...Организация движений с помощью музыкального ритма развивает у детей внимание, память, внутреннюю собранность» (23; с.53).

Ритмическое воспитание с помощью музыки может применяться не только для достижения навыка произвольной мышечной координации, вот как об этом пишет К. Шторк: «...Хотя музыка играет огромную роль в ритмическом воспитании ритма в человеке, всё же польза от такого воспитания двоякая: а именно, во-первых, развиваются общечеловеческие способности

восприятия и выразительности, во-вторых, человеку облегчается возвращение к естественным движениям (24; с.43).«Только в музыке возможно правильное подразделение времени...»; «Только музыка достаточно быстро и непосредственно воздействует на наши нервные центры, чтобы давать движущемуся телу импульсы к столь же быстрому и непосредственному подразделению пространства при помощи движения. Только музыка может дать понять ясно и отчётливо, с какой скоростью, с какими промежутками времени оно должно двигаться» (24, с.55).

Таким образом, можно сказать, что музыкальный ритм как часть ритмической организации в целом органично вплетён в процессы регуляции жизнедеятельности организма человека. В результате музыкально-ритмического воспитания ребёнка можно приблизиться к реализации высокой цели, стать «чище, сильнее, живее, сообразительнее и естественнее прежнего» (24, с.28).

Поэтому **целью** моего исследования стало изучение понятия о природе метроритма и его развитие у школьников в классе фортепиано ДШИ.

Задачи исследования:

- 1.Изучить и проанализировать литературу по проблеме исследования.
- 2.Обобщить практический опыт работы.

1. Научные представления о ритме и путях развития музыкально-ритмического чувства.

1.1. Теоретические понятия о природе метроритмического чувства.

Слово «ритм» имеет очень широкое распространение и применяется по отношению к самым разным случаям. Говорят, о стихотворном ритме, о ритме прозы, о ритме спектакля; мало того, говорят о ритме сердца, дыхания и других органических процессов; говорят даже о ритме по отношению к смене времен, дня и ночи. Ритм, наконец, выступает как некая универсальная космическая категория: «Пространство и время наполнены материей, подчиненной законам вечного ритма» (11, с. 5).

В музыкальной практике под чувством ритма подразумевается обычно способность, лежащая в основе всех тех проявлений музыкальности, которые связаны с восприятием, воспроизведением и изобретением временных отношений в музыке. Если отделить чувство ритма от музыкального слуха: восприятие и воспроизведение звуковысотных отношений отходят в область музыкального слуха, восприятие и воспроизведение временных отношений относятся к чувству ритма. Но если поставить себе цель разобраться в психологической природе музыкально-ритмического чувства, довольствоваться этим определением уже нельзя. Необходимо хотя бы в общей форме, ответить на вопрос о том, что следует подразумевать под термином «ритм».

Во-первых, ритмическим мы не назовем непрерывное движение или изменение, протекающее совершенно равномерно, как струя вытекающей жидкости.

Во-вторых, мы не назовем ритмическим и прерывистый ряд, состоящий из совершенно одинаковых раздражителей, разделенных одинаковыми промежутками времени. Равномерно падающие капли воды ещё не образуют ритма. Стук метронома сам по себе ещё не является ритмичным.

В этом пункте мы вступаем в сознательное противоречие с широко распространённым пониманием ритма как периодического повторения. Ритмическое движение может включать периодическое повторение, однако периодическое повторение само по себе не создаёт ритма. *Ритм предполагает в качестве необходимого условия ту или другую группировку следующих друг за другом раздражителей, некоторое расчленение временного ряда.* О ритме можно говорить только тогда, когда ряд равномерно следующих друг за другом раздражителей на определённые группы, причём группы эти могут быть одинаковыми или неодинаковыми. Однако не всякая группировка и расчленение временного ряда образуют ритм. *Обязательным условием ритмической группировки, а, следовательно, и ритма вообще является наличие акцентов, то есть более сильных или выделяющихся в каком-либо другом отношении раздражений.* Без акцентов нет ритма. Таким образом, мы приходим к определению *ритма, как закономерного расчленения временной последовательности раздражений на группы, объединяемые вокруг выделяющихся в том, или другом отношении раздражений, то есть акцентов.*

«Чувство ритма в основе своей имеет моторную природу»- пишет Б.М. Теплов (17; с.272), опираясь на фундаментальные экспериментально-психологические исследования, посвящённые чувству ритма Меймана, Коффки, Хазбенда, Болтона, Ракмиша, Сишора, Мак-Даугола и др.

Вот как описывает Болтон результаты своих многочисленных экспериментов: «Большинство лиц чувствует, что непреодолимая сила побуждает их делать мышечные движения, аккомпанирующие ритмам. Если им удастся подавить эти движения в каком-нибудь одном мускуле, они появляются в другом месте». «Наиболее распространённая форма мускульных движений- отбивание такта ногой, кивание головой или качание всем телом. Трое испытуемых аккомпанировали ритмическим группировкам мышечными сокращениями диафрагмы и грудной клетки, и подавить эти сокращения было

очень трудно. Лёгкие, зачаточные сокращения чувствовались у корня языка и в гортани. Большинство лиц не сознавало своих мышечных движений, пока их внимание не обращалось на них, а один из испытуемых так никогда и не осознал у себя ритмических сокращений век. Но когда его попросили удержаться от каких бы то ни было мышечных движений, он сильно затруднялся удерживать ритмические группировки». Болтон пришёл к выводу, что эти движения, или мышечные сокращения, являются не просто результатом, а условием ритмического переживания. Иными словами, музыкально-ритмическое переживание так или иначе, опосредуется его мышечным чувством. Эта позиция полностью разделялась авторитетным теоретиком и практиком в вопросах ритма Э. Жак-Далькрозом: «Без телесных ощущений ритма... не может быть воспринят ритм музыкальный. В образовании и развитии чувства ритма участвует все наше тело».

Этот вывод получил дальнейшее подкрепление в исследовании Мак-Даугола (29), исходившего из предположения, что «... последовательность слуховых стимулов вызывает параллельный аккомпанемент в форме сенсорных рефлексов, возникающих в той или другой части тела». Также Мак-Даугол отмечает, что и «переживание акцента», составляющее необходимое условие восприятия ритма, имеет моторную, то есть активную природу. «Попытки понять какую-нибудь последовательность в различных ритмических формах всегда сопровождается моторным подчёркиванием тех элементов, акцентировка которых характерна для данного ритма». Большой заслугой Мак-Даугола является то, что он резко подчеркнул активный, действенный характер всякого ритмического переживания. «Ритм ни в коем случае не есть только факт восприятия; он по самому существу своему заключает в себе активную установку со стороны воспринимающего субъекта». «Ритм всегда *продуцируется*». «Без пульсирующих телесных изменений восприятие ритмической серии звуков будет совершенно абстрактным пониманием их длительностей и интенсивностей».

Мак-Даугол стремился разработать моторную теорию ритма. Совершенно далёк от этого намерения был Коффка. Тем большего внимания заслуживают те факты, говорящие о важнейшей роли моторных моментов в ритмическом переживании, которые были получены в его экспериментах. В отличие от большинства других исследователей Коффка работал не с акустическими, а с оптическими ритмами. В одной из его экспериментальных установок на сером фоне появлялась чёрная полоска, в другой – на тёмном фоне появлялся светлый круг. Появления полоски и круга осуществлялись в одних случаях равномерно, подобно ударам метронома, в других – различными ритмическими фигурами, что достигалось соответствующими длительностями предъявлений и пауз. Изучались: 1) объективное восприятие данных ритмов; 2) субъективное произвольное ритмизирование при восприятии равномерной последовательности раздражений; 3) субъективное произвольное ритмизирование, для чего испытуемому давалась задача: «воспринимать раздражения группами»; 4) мысленное или двигательное воспроизведение ритмов, подача раздражений в некоторый момент прекращалась, а испытуемый должен был продолжать тот же ритм мысленно или отстукиванием. Вывод: впечатление ритма возникает только тогда, когда появляются акценты, «акцент создаёт ритм».

А что же такое акцент? Это более сильный звук, более яркий свет, более резкое движение? «Акцент, - пишет Коффка, - есть выражение того, что испытуемые в большом согласии друг с другом называют *активностью*. Конечно, - прибавляет Коффка, - слово «активность» не даёт никакого окончательного объяснения. Оно говорит лишь о том, что речь идёт о психических функциях, при которых субъект образом переживает чувство деятельности». Таким образом, в переживании ритма всегда есть колебание активности между её высокой степенью (акцент) и нулевой точкой (пауза). Далее оказалось, что «... наибольшее значение для переживания ритма имеют моторные представления. Они появляются почти всегда, и подавить

их по большей части очень трудно». Некоторые испытуемые отмечали в своих описаниях, что, когда они пытались подавить двигательные реакции, переживание ритма ослаблялось или вовсе исчезало.

Нигде нельзя так наглядно показать «активную» природу ритмического акцента, как на примере восприятия синкопического ритма. В основе характерного впечатления синкопы лежит столкновение двух акцентов: одного падающего на сильную долю такта, и другого, падающего на слабую долю. Первый является «внутренним толчком», которому не соответствует никакой объективный акцент: при синкопе на сильную долю такта приходится или слабое, неакцентированное, звучание, или отсутствие звучания. Второй является «объективным акцентом». Впечатление синкопы возникает только при наличии двух условий: 1) если предшествующее ритмическое движение вынуждает слушателя делать внутренний акцент на сильной доле такта; 2) если объективный акцент на слабой доле такта будет не просто «более сильным звуком», а подлинным ритмическим акцентом, вызывающим у слушателя «внутренний толчок». Столкновение этих двух «внутренних толчков» - одного, вызываемого объективными особенностями *предшествующего* ритмического движения, и другого, вызываемого объективными особенностями ритмического движения *внутри данного такта*, - и создает переживание синкопы. Если же не будет налицо двух «внутренних акцентов», слушатель воспримет не синкопу, а «сдвиг тактовой черты» или просто нечто ритмически неоформленное.

Конечно, было бы ошибочным сводить чувство ритма к двигательным реакциям. Движения, как таковые, не образуют ещё ритмического переживания. Речь идёт лишь о том, что *двигательные мотивы являются органическим компонентом восприятия ритма*, а не внешними по отношению к последнему явлениями, лишь «сопутствующими» ему в отдельных случаях.

Восприятие ритма с психологической стороны представляет особенный интерес именно потому, что в нём с чрезвычайной яркостью обнаруживается, во-первых, что восприятие не есть «чисто духовный процесс» и, во-вторых, что оно есть процесс активно - действенный. Восприятие музыки нередко понимается как наиболее яркий пример «чистого восприятия» и притом ещё «чисто слухового» восприятия. Но музыка без ритма не существует; всякое полноценное восприятие музыки есть ритмическое восприятие. Следовательно, всякое полноценное восприятие музыки есть активный процесс, предполагающий не просто слушание, но и «соделывание», причём это «соделывание» не является чисто психическим актом, а включает весьма разнообразные «телесные» явления, прежде всего движения. Вследствие этого восприятие музыки никогда не является только слуховым процессом; оно всегда слухо-двигательный процесс.

Музыка – это выражение содержания, точнее эмоционального содержания. Ритм – одно из выразительных средств музыки. Следовательно, музыкальный ритм всегда является выражением некоторого эмоционального содержания.

Своеобразие ритма заключается в том, что он не только выразительное средство музыки, ритм является выразительным средством и других искусств. Ритм встречается и вне искусства, являясь не только художественной категорией. Поэтому наряду с понятием «музыкально-ритмического чувства» выступает понятие «ритмического чувства вообще». Наряду с задачей воспитания «музыкально-ритмического чувства» возникает задача воспитания «чувства ритма вообще», и не может не встать вопрос о том, в каком отношении друг к другу находятся эти задачи.

Проблема воспитания музыкально-ритмического чувства тем самым усложняется. Возникает соблазн: выделить ритмический момент из музыкальной ткани и добиваться адекватного восприятия и воспроизведения его, как такового, вне музыки, а когда эта задача будет решена, присоединять к

ритму музыку, заполнять музыкой ритмические формулы. В более широкой постановке вопроса это значит: задачу воспитания музыкально-ритмического чувства свести к задаче воспитать «чувство ритма вообще» и применить результаты этого воспитания к музыке.

Надо признать, что психологи нередко толкали музыкальную педагогику на эту опасную дорогу. Так, например, Мейман считал, чтобы добиться наилучшего восприятия ритмических отношений, надо максимально отвлечься от всех других сторон музыкальной ткани (мелодии, гармонии и т.д.), а ещё лучше исключить их вовсе, давая «чистый», внемusикальный ритм. По его мнению, одновременное восприятие и звуковысотной, и ритмической стороны музыкального движения требует распределения внимания в том же смысле, в каком оно необходимо для современного совершения двух различных действий, например, для одновременного слушания музыки и решения алгебраических задач. Отдельные стороны звучания – звуковысотная, ритмическая и т.д. – выделяемые в результате анализа, представлялись Мейману различными объектами восприятия, которые не могут быть одновременно восприняты с полной ясностью.

В этом Мейман вступал в прямое противоречие с фактами живого восприятия музыки. Отдельные стороны музыкального движения никогда не являются мешающими друг другу моментами, между которыми разворачивается «борьба за внимание».

В этом Мейман вступал в прямое противоречие с фактами живого восприятия музыки. Отдельные стороны музыкального движения никогда не являются мешающими друг другу моментами, между которыми разворачивается «борьба за внимание». Наоборот, ни одна из сторон музыкального движения не может быть воспринята в её художественном действии при условии отвлечения от других сторон. Кроме того, рассуждения Меймана находились в прямом противоречии с теми фактами, которые установил он

сам в своём исследовании. С некоторыми лицами, «опытными в фортепианной игре», он проводил следующие эксперименты: с помощью немusикальских звуков (стуков) задавался определенный временной интервал (0,3; 0,4 или 0,5 секунды), а испытуемый должен был воспроизвести временной интервал, равный половине, трети или четверти заданного. Оказалось, что участники эксперимента смогли лишь, очень приблизительно, установить временные интервалы вдвое, втрое или вчетверо меньше заданного, если эта задача решалась ими вне музыкального (или какого-либо другого ритмически осмысленного) контекста.

Анализируя исследования Меймана, Б.М. Теплов пишет, что «ритмическое совершенство исполнения предполагает не только не приблизительное, а наоборот, исключительно точное воспроизведение временных соотношений (это не значит точное выполнение указаний нотной записи). И иногда даже самое ничтожное в количественном смысле отклонение создает у слушателей уже впечатление неритмичности. Проблема ритма в музыкальном исполнении – это, если переводить её в числовое выражение, проблема сотых и тысячных долей секунды. Отклонение от истины на сотую долю секунды часто бывает гораздо более тяжелыми нарушениями ритма, чем отклонения на целые секунды. С ритмической стороны музыкального исполнения особенно ярко сказывается тот факт, что искусство не терпит ничего приблизительного, и что вопрос художественного совершенства – это вопрос того «чуть-чуть», о котором не раз говорили великие мастера искусства.

Мейман указывал, что для оценки времени в распоряжении играющих и слушающих имеется совершенно исключительное, вспомогательное средство – моторика или ритмизирование движений.

На самом же деле, по словам Б.М.Теплова, средством «позволяющим музыканту-исполнителю давать совершенно исключительную точность в установлении временных соотношений, а слушателю с такой же точностью

оценивать эти соотношения, является сама музыка», та музыка, в которой Мейман хотел видеть момент, от ритмической стороны, мешающей воспринимать её с полной ясностью. Решать ритмическую задачу, оторванную от музыки, не легче, как думал Мейман, а несравненно труднее, чем решать музыкально-ритмическую задачу.

Что является критерием при решении музыкально-ритмических задач? Прежде всего, чувство музыкального ритма, то есть критерий эмоциональный. Ритм в музыке является выражением музыкального содержания. Данное ритмическое движение отличается от всякого другого тем, что оно и только оно имеет совершенно определённую выразительность. Всякое другое ритмическое движение, отличающееся хотя бы на ничтожные доли секунды, будет «совсем другим», качественно отличным, потому, что оно уже не имеет этой выразительности. Вот в чём заключается то «совершенно исключительное вспомогательное средство для оценки времени», которым владеет музыкант. Вне музыки временные интервалы, отличающиеся друг от друга на 5-6 сотых долей секунды, представляются неразличимыми. Такая разница может лежать ниже порога даже для прекрасного музыканта. Но в музыкальном движении временной сдвиг на 5-6 сотых секунды может резко изменить выразительное содержание исполняемой музыки, и тогда эта ничтожная разница длительностей не только оказывается лежащей выше порога различия, но и становится огромным качественным скачком.

Нельзя думать, что музыкально-ритмическая задача – это задача на установление временных соотношений, или задача на «ритм вообще», лишь усложнённая наличием музыки. С психологической стороны эти задачи качественно различны, они решаются на основе различных критериев.

Музыкально-ритмическое чувство характеризуется, как способность активно переживать (отражать в движении) музыку, а вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения.

Если человек обладает музыкально-ритмическим чувством, то для него музыкально-ритмическая задача всегда будет легче формально равной трудной задачи на внемusикальный ритм. Прямое подтверждение этого можно найти, например, в работе Ревеша, дававшего детям два рода задач: повторить отстукиванием ритмический рисунок, данный тоже отстукиванием (задача на внемusикальный ритм), и повторить отстукиванием ритм исполненного на фортепиано музыкального отрывка (задача, хотя и не музыкально-ритмическая в собственном смысле слова, но затрагивающая всё же музыкальный ритм). Оказалось, что как раз для «музыкально одарённых» детей вторая задача была легче первой и, кроме того (прямое опровержение Меймана), они могли решать только в этом случае, «когда ритмы, данные стуками, они воспринимали мелодически», т.е. воспринимали как ритмы некой воображаемой мелодии.

Конечно, для человека со слабо развитым музыкально-ритмическим чувством дело обстоит иначе. Для детей мало музыкальных, первая задача была легче второй. Повторить ритм данный отстукиванием, они в большинстве случаев всё же могли, тогда, как из решения второй задачи часто не выходило ничего. Но было ли у этих детей решение первой задачи «ритмическим решением»? Было ли оно основано на «чувстве ритма», хотя бы и не музыкального? Ответ на этот вопрос станет ясен в ходе дальнейшего изложения.

Таким образом, чувство музыкального ритма имеет не только моторную, но и эмоциональную природу: в основе его лежит восприятие выразительности музыки. Поэтому вне музыки чувство музыкального ритма не может ни пробудиться, ни развиваться. (17; с. 284).

1.2. Формирование чувства ритма в классе фортепиано ДШИ.

В музыкальной педагогике распространено убеждение о том, что чувство ритма мало поддаётся воспитанию. Большинство педагогов склонно в

этом отношении проводить различие между музыкальным слухом и чувством ритма, считая, что последнее развивается гораздо труднее, чем музыкальный слух.

Это широко распространённое мнение нашло отражение в книге Баренбойма: «В то время как развитие чувства музыкального ритма, как показали и психологические опыты, и педагогическая практика, чрезвычайно ограничено в своих пределах, музыкальный слух поддается почти безграничному совершенствованию» (4; с.13).

С тем пессимистическим взглядом на возможности развития чувства ритма, который очень распространен среди музыкантов, любопытно сопоставить ту, также очень часто повторяемую, мысль, что чувство ритма свойственно почти всякому человеку. Приведём для примера несколько высказываний такого рода.

Вот соображения Варро: «Основы ритмического слуха в форме некоторого инстинктивного ритмического чувства врожденны, так сказать, каждому. То обстоятельство, что все дети уже в самом нежном возрасте проявляют это чувство, так же, как и то удовольствие, которое они находят в играх такого рода, указывают на то, что чувство ритма — как являющееся изначальным достоянием человечества — должно быть предположено у большинства людей» (30, с. 3).

Крис: «В некоторой мере всякий человек имеет известную степень точности в оценке промежутков времени и ритмических соотношений, времени и ритмических соотношений, так что здесь различия только в степени» (28).

Сиарс, обследовав 1297 детей, нашёл, что только 9 из них были совершенно неспособны решать простые ритмические задачи (цит. По 27).

Е.Эфруси: «Ощущение метроритма является доминирующим в музыкальных проявлениях очень большого количества детей» (26, с. 78).

Конечно, все высказывания такого рода имеют весьма и весьма условное значение: пусть чувство ритма свойственно огромному большинству людей, но всё же у разных людей чувство ритма различное. Но важно то, что широкая распространённость ритмического чувства отмечается несравненно чаще, чем широкая распространённость музыкального слуха. И в то же время считается, что чувство ритма менее поддаётся воспитанию, чем музыкальный слух.

Можно считать безнадёжным или почти безнадёжным делом воспитать у человека такую способность, задатки для которой у него отсутствуют. Но если задатки всё же есть, я думаю, их можно развить.

Как известно, обучение музыке начинается с изучения нотной грамоты, куда так же входит изучение длительностей, их счёт, размеры. Буквально с первых уроков ученику прививается счёт вслух при игре на инструменте. Вот что об этом писал Б.М. Теплов: «Центральный вопрос, как мне кажется, заключается в соотношении между непосредственным переживанием ритма и применением тех или других «опосредствующих» приёмов, важнейшим из которых является арифметический расчёт, лежащий в основе нотной записи ритма. Воспринять и воспроизвести музыкальный ритм можно только на основе чувства ритма, то есть на основе эмоционального критерия, опирающегося на моторику. Арифметический расчёт, как и другие опосредствующие приёмы, может играть при этом лишь вспомогательную роль. Он нужен и полезен, поскольку способствует проявлению чувства ритма, он бесполезен, а педагогически даже вреден, поскольку выступает в качестве замены музыкально-ритмического чувства» (17, с.290). Я не совсем согласна с таким мнением. Я не была бы столь категорична в отношении арифметического счёта. Арифметический счет, действительно, играет вспомогательную роль, и он полезен на начальном этапе разбора произведения, а также он необходим мало подвинутым детям. Но наступает момент, когда

нужно прекратить считать, нужно слушать себя, так как, считая вслух, ученик не слышит, как он играет.

А вот со следующим мнением я полностью согласна, Б.М. Теплов пишет: ««Арифметический счёт» может иногда быть полезным, но не столько как опора при исполнении (для этой последней цели он допустим только при достаточно высокоразвитом чувстве ритма, не боящемся конкуренции с арифметикой), сколько как средство расшифровки нотной записи. Даже опытные музыканты испытывают потребность «просчитать» какое-нибудь очень запутанное ритмически место, чтобы разобраться в нём. Нет основания отвергать этот способ и для мало подвинутых учеников. Такого рода предварительное просчитывание, имеющее целью понять нотную запись, очень далеко от использования счёта в качестве «способа получать ритм в процессе исполнения».

Не всегда, однако, счёт выполняет арифметическую функцию. Иногда он является средством «дирижировать собственным исполнением», и тогда само считание становится вовсе не арифметической, а ритмической деятельностью. В этих случаях слова «раз-два-три» уже не имеют своего арифметического значения и вполне могут быть заменены одного и того же слова «раз-раз-раз». Мало того, само произнесение слов выступает здесь как моторная деятельность, удобная для пианиста потому, что руки и ноги во время исполнения заняты, а речевой аппарат свободен. По существу, дела ничего, однако, не меняется, когда такой счёт заменяется, например, соответствующими движениями левой ноги или свободной в данный момент руки. Зачем нужен такого рода *дирижерский счёт*? Потребность в нём вызывается моторной природой ритмического чувства. Одной исполнительской моторики не всегда достаточно, чтобы вести ритмическую линию; на помощь ей и приходит счётная моторика.

Возьмём в качестве примера более или менее длинную паузу, когда исполнительские движения прекращаются. Чтобы не потерять ритмической

линии ученик прибегает к какой-нибудь другой моторике, чаще всего к счёту.

Перед началом исполнения чрезвычайно важно точно установить темп, «войти в него» ещё до начала звучания. Для этого может служить предварительное просчитывание одного-двух тактов. «Считание», как таковое, является в этом случае делом случайным. Речь идёт о том, чтобы тем или другим продирижировать один-два такта.

Но потребность в «дирижёрском счёте» может иметь место и в процессе самого исполнения. Как справедливо замечает Щапов... «неритмичность исполнения может зависеть, как от неумения ясно представить себе ритмический рисунок, так и от неумения подчинить сознанию и нужным образом скоординировать движения частей рук» (25, с. 25). Такой ученик, чтобы твёрдо вести ритмическую линию, должен прибегнуть к «самодирижированию», найти себе какую-нибудь моторную опору, отмечающую ритмические вехи движения, по которой могла бы равняться его исполнительская моторика.

Конечно, такое внешнее дирижирование постепенно должно заменяться внутренним, внутренней пульсацией. Но это может прийти в результате достаточного ритмического развития. Мало окрепшее чувство ритма нуждается во внешней двигательной опоре. Такую опору и даёт «дирижёрский жест».

«Таким образом, -делает свои выводы Б.М. Теплов, - тот же с внешней стороны счёт может быть психологически совершенно различным, выполнять совсем разные функции. «Дирижёрский счёт» - опора для чувства ритма. Без применения его в том или другом виде едва ли возможно вести успешную работу по воспитанию музыкально ритмического чувства. «Арифметический счёт» - замена ритмического критерия другим. Применение его, как правило, является вредным для ритмического развития. «Дирижёрский счёт» помогает воспроизвести музыкальный ритм, который ученик

так или иначе «знает», «представляет», «чувствует». «Арифметический счёт» выступает, как способ получить без помощи чувства ритма некое арифметически упорядоченное движение, вредный суррогат музыкального ритма» (17, с. 298). По моему мнению, я ещё раз повторяю, тот или другой жест всего лишь нужно применять в определённое время.

А вот что по этому поводу пишет Г.М. Цыпин: «Установлено, что счёт музыканта-инструменталиста, представляя собой одну из наиболее распространенных форм двигательного (а именно «голосового») отражения ритмических процессов, ведёт к значительному упрочению ритмического чувства, сообщает ему дополнительную и надежную опору. И ещё один аргумент в пользу счёта: он помогает играющему разобраться в ритмической структуре малознакомой музыки, облегчает соизмерение различных длительностей; он же попутно выявляет метрические опорные доли (что бывает важным для начинающих, недостаточно опытных музыкантов). Короче, «счёт имеет неоценимое значение, ибо он развивает и укрепляет чувство ритма лучше, чем что-либо другое...» (10, с.25).

Вместе с тем замечено, что привычка к постоянному, «дежурному» счёту чревата и негативными последствиями: на известном этапе она может привести к частичному омертвлению непосредственных, эмоционально окрашенных музыкально-ритмических ощущений. Считать следует «избирательно», по мере необходимости, учит фортепианно-педагогический опыт. Тот же опыт подсказывает, что от громкого счёта вслух целесообразно переходить к счёту «про себя», затем к одному лишь внутреннему ощущению равномерно пульсирующих временных долей» (22; с.98).

Ритм как организация звуков во времени проникает в различные элементы музыкальной ткани произведения. Слуховое восприятие закономерностей ритма в музыкальном сочинении – одно из важнейших условий его полноценной исполнительской интерпретации.

Ритм как выразительное средство музыки воспринимается детьми с особой непосредственностью. Это более всего заметно при исполнении ими песенных, игровых, плясовых пьес.

В лучшей фортепианной литературе для детей так выпукло ощущается ритмическая жизнь музыкального произведения, что чаще всего именно через ритм дети ярко воспринимают его образное содержание в целом. Особенно это относится к произведениям моторных жанров, в которых выразительные возможности ритма проявляются с наибольшей силой.

Что же должно лечь в основу развития чувства музыкального ритма с первых шагов обучения ребенка? Раскрытие образно-эмоциональной сущности ритма – вот основное направляющее начало в воспитании у детей навыков слухового восприятия ритма.

Подобно тому, как живая мелодическая интонация может интерпретироваться лишь в связи с образностью мелодии, живой ритм находит своё индивидуально-характерное воплощение в различных по жанру, форме, ритмическому рисунку произведениях, в том числе и легчайших, разучиваемых детьми.

Как же формируется чувство музыкального ритма у детей?

Уже при изучении одноголосных мелодий прививаются начальные навыки метрической точности и ритмической выразительности исполнения. В первых песенных отрывках дети соприкасаются с различными длительностями. Им арифметически объясняют, что такое целая нота, а потом рассказывают о её дроблении на половинные и четвертные. Возможно, такое схематическое пояснение никак не согласовывается с главной стороной познания ритмики – слышанием разных длительностей в их связи друг с другом. Ведь восприятие ритма детских произведений, начиная с одноголосных песен, связано в первую очередь со слышанием естественного ритмического движения при чередовании простейших длительностей – четвертей, восьмых, половинных нот.

Четвертная нота является для слуха не частью целой ноты, а самостоятельной метрической единицей, с которой начинается слуховое различие длительностей. Звучание длительностей во времени может ассоциироваться у ребёнка с такими наглядными временными представлениями: четверть – шаг, восьмые – лёгкий бег, половинные – остановка. Простой ритмический рисунок: станет близким восприятию ученика, если мы подтекстуем его примерно так: «шаг, шаг, шаг, шаг; по-бе-жа-ли, по-бе-жа-ли; стоп-стоп». На начальном этапе обучения (особенно это касается детей 6-7 лет) играть пьески с подтекстовкой, то есть со словами. Таковыми являются народные песни, различные считалки.

Исходя из того, что слышание четвертной ноты как основной временной единицы является наиболее естественным способом измерения длительностей, уже с начального обучения сам счёт следует вести по четвертным нотам.

В дополнение к счёту полезно использовать и другие приёмы работы над ритмом, прочно закрепляющие точность пульсации четвертей. Например, педагог играет одnogолосные мелодии с чередованием в них четвертных, восьмых и половинных нот, а ученик хлопками в ладоши или счётом отмечает пульс четвертных нот. Или ещё, до исполнения новой мелодии на инструменте ученик, предварительно глядя на ритмический рисунок мелодии, хлопками отсчитывает четвертные ноты и одновременно говорком на слоги «ля» или «та» воспроизводит полностью все длительности.

Ритмически устойчивому исполнению мелодий, а затем и несложных пьес способствует такая фактура произведений, в которой преобладает ритмически равномерное движение повторяющихся метрических группировок.

Усвоение учеником элементарных ритмических комбинаций в одnogолосных мелодиях переходит далее в приобщение его к новой, более сложной области разносторонних проявлений ритма в двухплановой фактуре. Уже в мелодии и сопровождении простейших гомофонно-гармонического

склада обнаруживаются свои особенности выявления ритма в исполнении. Раскрытие жанровых черт ритмики, различных проявлений ритмической пульсации, ритмического своеобразия отдельных элементов ткани, особенностей связи ритма с динамикой, артикуляцией, пианистическими приёмами способствует активизации слухового восприятия учеником выразительных возможностей ритма в целом и в деталях.

Проанализируем на примерах изучения произведений отдельных жанров и форм возможности выразительной интерпретации их ритма.

Обратимся к произведениям «моторных» жанров, где ритм является стержневой основой их образного содержания. Так характерной чертой ритмики «Вальса» А. Гречанинова, как многих других кантиленных вальсов, является соединение четко, потактно пульсирующей трёхдольности сопровождения с пластичностью и изяществом ритма протяженных мелодических линий. Уже в сопровождающем фоне ученик должен почувствовать две стороны его ритмической жизни – временную точность звучания четвертных нот (то есть мелкую пульсацию) и ясное оттенение ритма сильных и слабых долей такта. Наглядно ученику это может быть показано так: басы отмечаются штрихом тенуто на *mf*, вторые и третьи доли – пластичным нон легато на *p*. Выявлению выразительных красок сопровождения помогает ритмично выполняемый пианистический приём – погружение руки на сильное время и её легкое отталкивание со слабых долей.

На примере вальса рассмотрим и иную сторону ритма – *пульсацию* внутри объединенных тактов. В «Вальсе» соединенные группы тактов – «большие» такты – складываются вначале из попарно соединенных первых и вторых, третьих и четвертых тактов и далее при суммированном объединении четырех тактов (пятый – восьмой такты). В таких группах проявляются те же закономерности пульсации ритма, что и в обычных тактах, но они раздвинуты большим расстоянием во времени. Осуществляя счёт по

тактам, получим такую картину: первый, второй такты – «раз», «два»; третий, четвёртый такты – «раз», «два»; пятый – восьмой такты – «раз», «два», «три», «четыре». Так ученику прививается чувство объединенной пульсации, необходимой при дальнейшем изучении больших произведений различных жанров педагогической литературы.

Акцентирование может быть и внутри такта, например, в любом этюде на мелкую технику, по-другому это можно назвать - группировка. В такте может быть группировка по четыре или по три ноты, в зависимости от ритма. Зачем же нужно такое объединение мелких нот в группы? У детей ещё недостаточно развит аппарат руки, и это объединяющее движение помогает ученику сыграть ровно определённое количество одинаковых нот по длительности. Данный факт подтверждает, что чувство ритма действительно имеет моторную природу.

Необходимо помнить, что ритм в музыкальном произведении не существует отдельно от звука; он является формой связи, проявлением во времени тех или иных звуковых сочетаний. Совершенно очевидно поэтому, что и работа над ритмикой практически должна быть неразрывно связана с работой над качеством звука, фразировкой, формой – в конечном счете, с работой над раскрытием содержания произведения.

Выразительное интонирование мелодии естественно соприкасается с её ритмическим характером. Одна из проблем в музыкально-ритмическом воспитании сводится к выработке у учащегося ощущения *смысловой единицы в ритмической организации* музыки, понимания *ритмической фразы, периода*. Вне выявления ритмических фраз и периодов как относительно завершенных элементов в целостном метроритмическом орнаменте произведения любые попытки художественной интерпретации этого произведения остались бы безуспешными. Потому-то Шнабель специально воспитывал в учениках ощущение периода (в том числе и неправильного) в качестве основной структурной ячейки.

Сосредоточивая внимание учащегося на ритмической фразировке (периодизации), большинство мастеров музыкальной педагогики учит идти в исполнительском поиске от такого фактора, как внутренняя направленность, *устремленность метроритмического движения* (лёгкое время – тяжёлое, либо, наоборот), от ритмической конфигурации музыкальной стопы (ямб, хорей). Тем самым учащийся воспитывается через осознание и «переживание» экспрессивной сущности опорных и неопорных долей в музыке, дающих в слитности своей очертания метроритмического периода; иначе говоря, он приобщается к умению исполнять не «по тактам», а «по фразам», то есть исходя из музыкально-осмысленных членений формы. Что же касается «тактирования», выражающегося в однообразном, привычном «припадании» на сильную долю такта, то оно противодействует ему, поглощало и продолжает поглощать значительную долю усилий музыкальной, особенно фортепианной педагогики. Как известно, непримирим в отношении «тактирования» был Ф.Лист, который, указывая на унижительность фельтфебеля такта», призывая к тому, «чтобы по возможности была устранена механическая, раздробленная по тактам игра» учил «...фразировать мелодию по периодам, подчиняя счёт тактовых частей счёту ритмических тактов, подобно тому, как поэт считает не слоги, а строфы». Да, это действительно так, я полностью с этим согласна. Но это утверждение подходит к уже готовому произведению, которое уже можно исполнять на публике. Хочу встать на защиту «тактирования» - в качестве промежуточной работы над произведением, например, когда ученик играет произведение трёхдольного размера, даже ученик с хорошими способностями, припадает на третью долю. В этом случае и помогает «тактирование» - акцент на первую долю. А также, опять же в промежуточной работе, это помогает выравнивать темп.

Темпо-ритм выдвигает перед исполнителем задачи первостепенной художественной важности и сложности. Здесь, по словам Моцарта, «самое

нужное, самое трудное и самое главное в музыке...». Этим определяется место и значение работы над темпо-ритмом в комплексном музыкально-ритмическом воспитании.

Привнося в музыку тот или иной эмоциональный колорит, сообщая ей ту или иную экспрессию, темпо-ритм имеет самое непосредственное отношение к исполнительской лепке звукового образа. Найден верный темпо-ритм – и произведение оживает под пальцами интерпретатора; нет – и поэтическая идея может оказаться деформированной, а то и полностью искажённой. Известно, - писал В. Стасов, - что в музыкальном исполнении от изменения движения совершенно изменяется смысл и физиономия сочинения до такой степени, что самую знакомую вещь услышишь точно что-то чужое, незнакомое».

Найти темпо-ритм, адекватный содержанию музыкального произведения, - отнюдь не значит установить лишь надлежащую скорость движения. Суть в том, что темпо-ритм – категория не только количественная, но и качественная: как с позиций художественно-эстетических раскрывается во времени музыкальная мысль, а не только каковы показатели абсолютной скорости её движения. Вывод из сказанного один: воспитание у учащегося ощущения темпо-ритма музыки.

Что сможет помочь ученику войти в требуемый темпо-ритм, а также удержать до конца произведения? Основным средством сохранения единства темпа служит для учащихся на первых этапах обучения ясное ощущение счётной единицы. В произведениях с рельефно выраженным метроритмическим началом полезно время от времени подкреплять это ощущение просчитыванием вслух и про себя или «дирижированием» (при этом рукой можно отбивать счёт, а мелодию напевать). Вначале, когда ученик играет в замедленном темпе, можно считать более мелкими длительностями. По мере изучения произведения, надо переходить к тем счётным единицам, в каких автор его задумал. Более подвинутым ученикам следует дать понятие

о ритмическом пульсе, осознание которого важно для исполнения многих сочинений. Единицей пульса служит длительность, положенная в основу строения данного произведения.

Ритмический пульс ни в коем случае не должен пониматься как нечто механическое. В представлении учащихся ритмический пульс должен связываться не с автоматическим, «заведённым» движением, а скорее с ритмичным биением человеческого сердца. Подобно тому, как у человека пульс меняется в зависимости от душевного состояния, так и в музыке различное эмоциональное содержание вызывает различную ритмическую пульсацию. В некоторых сочинениях пульс можно себе представить четким, звонким, в других – словно несколько усталым, в-третьих - энергичным, возбуждённым.

В педагогической практике часто встречаются случаи, когда педагог систематически указывает на необходимость счётной единицы и ритмического пульса, однако учащийся всё же не может выдержать темпа на протяжении произведения и, не замечая того, недопустимо ускоряет или замедляет движение. Для предотвращения этого следует приучить самого ученика контролировать темп исполнения. Надо объяснить ему, где чаще всего возникают непреднамеренные изменения темпа, и какие построения по этому следует держать под неослабленным контролем внимания. Важно приучить во всех построениях время от времени сравнивать темп с начальным, играя их непосредственно после первой фразы произведения.

Непроизвольные замедления и ускорения часто связаны с неправильным распределением внимания. При ускорениях внимание нередко чрезмерно рано фиксируется на последующем, в результате чего исполняемое построение «комкается» и возникает ощущение торопливости. Для предотвращения этого полезно привлечь внимание к тем местам, где происходит

ускорение, поставив в них перед учеником какие-либо исполнительские задачи. Для торможения движения полезно поиграть эти места выразительно, «мелодически».

Непроизвольные замедления, напротив, часто вызываются тем, что внимание оказывается чрезмерно загруженным какими-либо деталями. В этих случаях важно, чтобы ученик охватил мысленно большее построение.

Единство темпа не противоречит небольшим отклонениям от него, обусловленными теми или иными художественными задачами (так называемая агогика). Иначе исполнение будет невыразительным, автоматичным. Небольшие замедления или ускорения внутри фраз необходимы уже для рельефного выявления наиболее значительных интонаций мелодии.

Музыкально-ритмическое воспитание как таковое в значительной части сводится к усвоению слуховой переработке учащимся конкретных типов и разновидностей метроритмических рисунков, фигур, комбинаций. Отсюда явствует, что узнавание и последующее закрепление в слуховом опыте ученика возможно большей и разной по составу суммы метроритмических рисунков и фигур – существенный момент в формировании и дальнейшем развитии музыкально-ритмического чувства. Фортепиано – один из очень немногих инструментов, способных предоставить музыканту необходимый материал для соответствующей учебно-образовательной практики.

Также нельзя не сказать о роли дыхания в игре: «Человек, не дыша, не может петь или говорить. У плохого певца дыхание – печальная необходимость, а у хорошего одно из главных средств художественной выразительности. Неправильно представление, что пианист играет без дыхания. На фортепиано можно играть от начала до конца без передышки, но музыки при этом не будет» (9; с. 52). Музыка без дыхания мертва. Однако «дышать» нужно вовремя в полном соответствии с музыкальной фразировкой и с характером звуковой задачи. Своевременность дыхания способствует организации связного исполнительского процесса, помогает ярче выразить музыку

и облегчает двигательно-техническую задачу исполнителя. Правильное дыхание всегда связано с дослушиванием звука или дослушиванием пауз.

На конфигурации музыкально-ритмических рисунков способны оказывать самое существенное воздействие «умолкания» звучаний – паузы. Заполняя «проёмы» между длительностями, они создают те особенные фоновые прослойки, которыми оттеняется, рельефно подсвечивается множество метроритмических орнаментов (обыгрывающих, подчас, именно эти два основных элемента: звук и беззвучие).

Пауза – фактор огромного художественного значения, одно из наиболее сильнодействующих выразительных средств. Система музыкально-ритмического воспитания должна «вбирать» в себя те специфические моменты, которые связаны с выразительно-смысловой функцией паузы в музыкальном искусстве.

С первых же шагов обучения ребёнку нужно понять (то есть пережить) смысл паузы. Разумеется, паузы – вид музыкальной выразительности, выразительный перерыв между звуками, а не пустота, которую только и надо, что просчитать. Во время паузы продолжается течение музыки, и хотя наступает тишина, но в нее нужно вслушиваться столь же сосредоточенно, как и в звуки. Эта позиция может быть выражена в легко запоминающейся формуле: «Пауза-неслышинка, в которую надо вслушаться». Вспомогательным средством, способным помочь ребенку не упустить в наступившем безмолвии метрическую пульсацию, может быть жест руки. В старших классах нужно учить трактовать и расшифровывать паузы, исходя из содержания, образно-поэтического строя музыкального контекста. Пауза, особенно в узловых моментах музыкально-драматургического действия, не может не иметь той или иной эмоциональной окраски: «пауза утверждение», «пауза-раздумье», «пауза-вопрос».

Значительное влияние на развитие чувства музыкального ритма оказывает игра ученика в ансамбле с педагогом. Первой ступенью такой ансамблевой игры является исполнение учеником партии *primo*, а педагогом – партией *secondo*. При этом ученик должен активно вслушиваться в разные проявления ритма в партии педагога. На дальнейших стадиях обучения полезно применять иную форму ансамблевой игры - исполнение мелодии в партии *primo* педагогом, а аккомпанемента в партии *second* – учеником. Здесь уже активное руководство ритмом в значительной мере перейдёт к ученику.

Как явствует из сказанного, исполнение музыки на фортепиано, выдвигая перед учащимся многочисленные и сложные художественно-интерпретаторские задачи, активно воспитывает, разносторонне «упражняет» музыкально-ритмическое чувство, создаёт естественную, исключительно благоприятную среду для его развития. В своей работе с детьми я использую следующие приёмы:

1. *Просчитывание* исполняемой музыки. Счёт музыканта-инструменталиста, представляя собой одну из наиболее распространённых форм двигательного-моторного (а именно «голосового») отражения ритмических процессов, ведёт к значительному упрочению ритмического чувства, даёт ему дополнительную и надёжную опору. Также он помогает играющему разобраться в ритмической структуре малознакомой музыки, облегчает соизмерение различных длительностей; он же попутно выявляет метрически опорные доли (что бывает важным для начинающих, недостаточно опытных музыкантов).

Вместе с тем привычка к постоянному, «дежурному» счёту чревата и негативными последствиями: на известном этапе она может привести к частичному омертвлению непосредственных, эмоционально окрашенных музыкально-ритмических ощущений. Считать следует «избирательно»,

по мере необходимости. Также необходимо от громкого счёта вслух переходить к счёту «про себя», затем к одному лишь внутреннему ощущению равномерно пульсирующих временных долей.

2. *Начертание* так называемых ритмосхем. Выполненные в виде графических рисунков, где длительности выстраиваются в определённых комбинациях на одной строчке, эти схемы используются как вспомогательное средство, дают наглядное конкретное представление о том, или ином, сложном для ученика, метроритмическом узоре.
3. *Простукивание-похлопывания метроритмических структур*. Освобождая учащегося от исполнительских, двигательных-технических «хлопот», эти приёмы специально акцентируют ритмический момент, чем и оказывают помощь при решении отдельных задач времяизмерительного свойства.
4. *Дефекты темпа* (ускорения, замедления, неустойчивость в движении вообще), являющиеся довольно распространенными «типовыми» ученическими недостатками, могут быть частично ликвидированы следующим образом: учащийся делает искусственную остановку в ходе исполнения произведения, громко и точно просчитывает два-три пустых такта, а затем вновь возобновляет игру. Выравниванию музыкального движения способствует и такой методический приём, как сопоставление, «стыковка» отдельных фрагментов пьесы с её начальными тактами.
5. Музыкально-ритмическое чувство учащегося – чувство несформировавшееся, недостаточно устойчивое – может обрести необходимое подкрепление в лице самого педагога, вернее, в используемых им приёмах и способах деятельности. Так, совместный счёт вслух, иногда «подстукивание» со стороны (дающее ориентир ритмически неупорядоченной игре), лёгкие и мерные похлопывания по плечу музицирующего ученика, разного рода жестикulyаций и т.д. – все эти идущие извне импульсы педаго-

гического воздействия оказываются подчас весьма эффективными, помогают исполнителю двигаться по нужной, точно очерченной метрической колее.

6. К разряду внешних факторов, способных повлиять на музыкально-ритмическое восприятие учащегося, можно отнести конкретный игровой показ педагога. В одних случаях он, продемонстрировав своего рода эталон, поможет устранить те или иные ритмические погрешности, в других – оживит монотонное, вялое по движению ученическое исполнение.
7. Наконец, к действенным средствам развития музыкально-ритмической сферы обучающегося принадлежит игра в ансамбле (в 4 руки). Игра в ансамбле ритмически дисциплинирует, обоюдно корректирует воздействие музицирования на каждого из партнёров.

2. Опыт работы по формированию музыкально-ритмического чувства у школьников в классе фортепиано ДМШ.

Обучение музыке начинается со знакомства с нотной грамотой, куда входят: название нот - их положение на нотоносце, на клавиатуре; длительности – счёт, размер. У всех детей запоминание нот, длительностей происходит по-разному, кто-то ловит сразу, а кто-то запоминает очень долго.

Развитие ритмического чувства не происходит за 2-3 месяца, это достаточно долгий процесс. Формирующий этап в моей методической работе показан на примерах разучивания произведений. Для каждого из детей выбирались определённые произведения, доступные их мышлению и навыкам, всё сугубо индивидуально.

Для детей 6-7 лет очень интересны песенки с подтекстовкой, это не так скучно и однообразно, как сухой счёт вслух. Например, пьеса М. Краева «Журавель» - подтекстовка очень помогает, а также вызывает больший интерес в данном возрасте: играть и петь гораздо интереснее, чем считать вслух, а также в словах существуют определённые ударения, они в музыке являются половинными длительностями и звук удерживается естественно на длинных звуках.

Аллеманда – обозначение темпа в произведении «не быстро», но при исполнении *f* на мелких длительностях может возникнуть ускорение темпа. Такой дефект устраняется акцентированием – группируем по 4 ноты. В левой руке равномерные длительности, она выступает в роли метронома, на что было указано ученице. Играя произведение, стоит ориентироваться на левую руку.

Полька Л. Лукомского – в этом произведении, может прослеживаться тенденция к акцентированию слабой доли, в данном случае нужно переставить акценты – применить тактирование. Также в левой руке на первую долю две восьмые, где тоже часто возникает «присаживание» на вторую

восьмую. Этот дефект отрабатывается отдельно – погружение в клавиатуру сверху на первую восьмую и легкое движение по инерции на вторую.

«Как пошли наши подружки» русская народная песня (ансамбль) – совместный счет вслух для того, чтобы синхронизовать игру преподавателя и ученика. Этому способствует сам текст – одинаковые акценты в партиях – наглядный пример для ученика.

В менуэте И.С. Баха – это полифония, одна из сложных форм в музыке. В данном произведении довольно однообразные длительности в обеих руках – это четверти, немного восьмых, немного половинных. Задача - данное произведение сыграть ровно, равноправным звуком в обеих руках, дослушать четверти, не превращая их в восьмые, также разнообразить динамическими оттенками, иначе звучание этого произведения будет монотонным. Мы занимались так: ученику постоянно напоминалось о неспешном темпе этого произведения, так как были попытки сыграть его гораздо быстрее; очень долго, почти до конца работы мы считали вслух и руки снимали с очередной четверти только после произнесения «и»; в конце 2 и 4 строчки ученица игнорировала четвертные паузы, на что всё время преподаватель обращал внимание, счёт заменили на слово: вместо «3и» произносилось «пауза». Данные меры оказались действенными.

Сонатина М. Клементи – это произведение, не имеющее пунктирных конфигураций, но в отличие от менуэта его нужно сыграть в быстром темпе от начала до конца, динамически окрасить, ну и, конечно, сыграть ровно восьмые ноты. Мы занимались так: ученица начинала произведение в хорошем темпе, хорошим звуком, но в местах, где нужно было сыграть 2, а, то и 3 такта подряд восьмыми длительностями – замедляла движение. Эти места мы обыгрывали отдельно в разных темпах, перед этим проверив правильность аппликатуры. Затем мы применяли тактирование, а дальше, когда ученица почувствовала пульс, мы убрали лишнее акцентирование и уже оттачивались от фраз, добавив динамику.

Этюд Г. Беренса – этюд на мелкую технику, задача – сыграть ровно, на одном движении целый такт шестнадцатыми длительностями, вовремя перенести руку, безакцентно сыграть затакт. В данном произведении сама динамика помогает сыграть технично данный этюд, но от ученика требуется хорошая координация рук, внимание и внутренняя пульсация. Обыгрывали в медленном темпе, группировали по четыре шестнадцатых. Была проблема во второй части, где шестнадцатые переходили в левую руку, не соблюдала паузу и поэтому не попадала на первую долю вовремя. Мы всё высчитали, стали коротко играть восьмую и во время паузы переносить руку.

Колыбельная И. Филипп – произведение, где мелодия в правой руке, в левой однообразные созвучия, длящиеся по два такта. Сложность составляет мелодия – присутствует пунктирный ритм. Ученица не дослушивала четверть с точкой и восьмая, следующая за ней, получалась торопливой. Эту задачу мы решили так: считали вслух, ладонями прохлопывали ритм; а ещё применяли такой метод: педагог играл на инструменте мелодию, а ученица прохлопывала ритм ладонью по ноге. Можно сказать, всем телом ощутила ритм данного произведения.

Ариозо Д.Г. Тюрка – произведение очень мелодичное, считать в таком произведении необходимо только на этапе знакомства с произведением, а дальше нужно отталкиваться от фразировки: вести мелодию к первой доле второго такта, затем к первой доле четвертого такта, затем глубоко и довольно громко взяв верхнюю ноту вести нисходящий пассаж к первой доле восьмого такта. Во второй части проделать всё то же самое. Одним словом, разбить на фразы и отработать каждую отдельно. Конечно, вся эта работа предваряется показом педагога на инструменте.

Д. Шостакович Марш – четырехдольный размер с затактом. Затакт на четвёртую долю – соблазн на неё присесть, в данном случае мы использовали тактирование – акцент на первую долю. Состоит в основном из четвер-

тей, сложно удержать единый темп, особенно это происходит во второй части, где появляется *forte* – это сильно подстёгивает ученика. Тут требуется огромное внимание ученика, обязательно считать про себя, немного притормаживать, оттягивать.

Менуэт В.А. Моцарта – трёхдольный размер, не всем детям он под силу, тенденция выделить третью долю. Исходили из того, что первая доля сильная, вторая и третья слабая. Выделяли первую долю акцентом. Начали мыслить фразами – по четыре такта. Ещё сложность представляет триоль – уместить её в одну долю, также применили группировку. Фермата перед последним проведением темы создаёт некоторое неудобство, обычно её просят считать, увеличивая длительность в половину.

Д. Штейбельт Сонатина – сложность возникла при соединении двумя руками: в левой руке альбертеевы басы, в правой сначала четверти, а затем нисходящая группа шестнадцатых. При соединении с группой шестнадцатых руки играли не синхронно. В нотах преподаватель нарисовала ритмическую схему, какие ноты соединять. Мы обыгрывали это место таким образом – акцентировали каждую восьмую, чтобы соединить с двумя шестнадцатыми, всё в медленном темпе. Также простучали ладонями по коленям – каждой рукой отдельно, затем соединили вместе. Применяли такой приём: ученица играет партию правой руки, педагог партию левой и наоборот. Это даёт толчок к выстраиванию цельности произведения, а также ученик на слух воспринимает и запоминает, как должно звучать произведение.

К. Гурлит Этюд – размер трёхдольный (3\8), в правой руке – шесть шестнадцатых в такте, в левой – две восьмые и пауза. Акцентировали первую долю для того, чтобы правой руке дать толчок для объединения шести нот, а в левой первая восьмая является басом – оттолкнулся от первой ноты, мягко приземлился на вторую.

П.И. Чайковский Хор девушек из оперы «Евгений Онегин» (ансамбль) – ученица играла партию primo, преподаватель second. Ученица при совместной игре торопила восьмую, не дослушав четверть с точкой. Партия ученицы ведущая, наблюдалась нечёткость, неразборчивость, скомканность игры. Сначала партию ученицы мы прохлопали двумя руками по коленям – в обеих руках один и тот же ритмический рисунок. Во время игры мы считали вместе, играли в медленном темпе, прислушиваясь каждый к другой партии. Затем перешли на темп, указанный в произведении, потом вовсе прекратили считать вслух, ученице пришлось ориентироваться по ритмической пульсации восьмыми в партии преподавателя.

Во время работы над каждым из произведений педагог проводил демонстрацию каждого произведения, а также отдельно взятые места, если это было необходимо. Каждое произведение при разборе просчитывалось вслух, то есть играли со счетом.

В проведённой работе я выяснила, что если у ребёнка есть хоть малейший задаток ритмической способности, то его можно развить. Конечно, у всех это происходит по-разному: у кого-то в большей мере, у кого-то в меньшей, но она всё-таки развивается. Развитие ритмического чувства происходит не за год, не за два, оно развивается весь период обучения. И каждый преподаватель должен уделять достаточно внимания.

Заключение

При обучении игре в классе фортепиано уже на начальном этапе необходимо уделять большое внимание развитию музыкально-ритмического чувства, так как ритм – одно из выразительных средств музыки и является выражением эмоционального содержания.

Как показывают труды Э. Жак-Далькроза, М.Б. Теплова, Г. Цыпина, Б. Милича это чувство развивается, формируется не только в процессе игры на фортепиано, но и ряде систем ритмического воспитания, включающие в себя маршировку, разного рода движений под музыку и т.д. Многие из этих систем на деле доказали свою жизнеспособность (например, снискавшая мировую славу дрезденская школа Э.Жак-Далькроза), подтвердили пользу, приносимую ими для общего ритмического воспитания, а также и для специального музыкального на начальных его ступенях.

В результате полученного опыта в ходе работы, мной были выявлены сильные и слабые стороны учащихся. Индивидуальный план работы по развитию музыкально-ритмического чувства был составлен с учетом музыкальных способностей учащихся, их возрастных особенностей и возможностей.

Большое место отведено было домашней работе под руководством родителей: контроль – счет вслух (когда это необходимо), соблюдение пауз, акцентирование.

Изучив и проанализировав музыкально-педагогическую, методическую литературу, и проведя опытно-экспериментальную работу, можно сказать, что для развития ритмического чувства у школьников ДМШ в классе фортепиано, к каждому ребёнку необходим индивидуальный подход. Не все дети будут играть сложные ритмические конфигурации, да это и не нужно, достаточно, что они просто развиваются. По моему педагогическому опыту можно говорить о том, что ритмическое чувство сродни организованности, чем ритмичнее человек, тем он организованнее.

В своей дальнейшей педагогической работе, я надеюсь на то, что эта актуальная проблема будет мной разработана как собственная программа по развитию музыкально-ритмического чувства.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Методологическая культура педагога-музыканта. – М., ACADEMIA., 2002.
2. Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано. – М., 1979.
3. Асафьев В.В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1 и 2. – 1971.
4. Баренбойм Л.А. Фортепианная педагогика. ч. 1. – М, 1937.
5. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. – М., 1997.
6. Вопросы методики музыкального воспитания детей. – М., 1975.
7. Вопросы фортепианной педагогики. Вып. 2. – М., 1967.
8. Вопросы фортепианной педагогики. Вып. 4. – М., 1976.
9. Вопросы фортепианного исполнительства Вып. 1. – М., 1995.
10. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М., 1998.
11. Жак-Далькроз Э. Ритм. Его воспитательное значение для музыки и искусства. – 2-е изд. – М., 1922.
12. Коган Г. У врат мастерства. – М., 1969.
13. Методические записки по вопросам музыкального образования. Вып. 3. – М., 1991.
14. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста. – К., 1979.
15. Назайкинский Е.В. О музыкальном темпе. – М., 1965.
16. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., 1988.
17. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М., 1947.
18. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста. – М., 1989.
19. Фейнберг С. Пианизм как искусство. – М., 1969.
20. Харламов И. Педагогика. – М., 1990.
21. Холопова В. Музыкальный ритм. – М., 1980.
22. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано. – М., 1984.

23. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И.Буянова. – 2-ое изд. – М., 1995.
24. Шторк К. Система Далькроза. – М.; Л., 1924.
25. Щапов А.П. Этюды о фортепианной педагогике. – М., 1934.
26. Эфруси Е. Музыкальное воспитание начинающих пианистов в руках педагога-пианиста, сборник «Музыканту-пианисту». – М., 1939.
27. Andrews B.R. Auditory Tests. 4. Tests of Musical Capacity. Amer. Journ of Psychol., 16, 1905.
28. Kries J. Wer ist musicalisch? – Berlin, 1926.
29. Mc. Dougall R. The Relation of Auditory Rhythm to Nervous Discharge. Psychol. Rew., 9, 1902.
30. Varro M. Der lebendige Klavierunterricht, seine Methodik und Psychologie, Leipzig, 1929.

Приложение

24. Журавель

Вот идет журавель с журавлятами,
Вперед лягушка скачет с лягушатами.

М. КРАСОВ

Спокойно

Как пошли наши подружки

Русская народная песня

Обработка М. Иорданского

$\text{♩} = 100$

1. Как по - шли на - ши по - друж - ки в лес по я - го - ды гу - лять. Де - ло,

5

1. де - ло, де - ло, да, в лес по я - го - ды гу - лять. О - ни

2.

Полька

Л. ЛУКОМСКИЙ

Быстро и весело

Measures 1-5 of the Polka. The music is in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). The first system consists of five measures. The right hand (treble clef) features a melody with eighth and sixteenth notes, including triplets and slurs. The left hand (bass clef) provides a simple accompaniment with eighth notes. Dynamics include a forte (*f*) marking in measure 1 and a piano (*p*) marking in measure 4. Fingering numbers are indicated above the notes.

Measures 6-11 of the Polka. The second system consists of six measures. The right hand continues the melodic line with various rhythmic patterns and slurs. The left hand accompaniment remains consistent. A forte (*f*) dynamic is marked in measure 8. Fingering numbers are indicated above the notes.

Measures 12-16 of the Polka. The third system consists of five measures. The right hand melody includes a triplet in measure 12 and a descending scale in measure 15. The left hand accompaniment features a triplet in measure 12. A piano (*p*) dynamic is marked in measure 12. Fingering numbers are indicated above the notes.

Measures 17-22 of the Polka. The fourth system consists of six measures. The right hand melody features a triplet in measure 17 and a strong ascending line in measure 20. The left hand accompaniment includes a triplet in measure 17. A forte (*f*) dynamic is marked in measure 20. Fingering numbers are indicated above the notes.

Measures 23-28 of the Polka. The fifth system consists of six measures, ending with a double bar line. The right hand melody concludes with a triplet in measure 23 and a final flourish in measure 27. The left hand accompaniment continues with eighth notes. Fingering numbers are indicated above the notes.

33. МЕНУЭТ

И. С. БАХ

Не спеша

The musical score for Minuet No. 33 by J.S. Bach is presented in four systems. Each system consists of a treble and a bass staff joined by a brace. The time signature is 3/4. The key signature is one sharp (F#). The tempo/mood is indicated as 'Не спеша' (Ad libitum). The score includes various musical notations such as notes, rests, and fingerings.

System 1: Treble staff starts with a half note G4, followed by a quarter note A4, then a quarter note B4. Bass staff starts with a half note F#3, followed by a quarter note G3, then a quarter note A3. Fingerings: Treble (1, 3, 5, 4), Bass (1, 1, 2).

System 2: Treble staff continues with a quarter note G4, then a quarter note F#4, then a quarter note E4. Bass staff continues with a quarter note B2, then a quarter note A2, then a quarter note G2. Fingerings: Treble (1, 3, 5, 4, 3, 1, 2, 3), Bass (1, 2, 3, 2, 1, 4).

System 3: Treble staff starts with a half note G4, followed by a quarter note A4, then a quarter note B4. Bass staff starts with a half note F#3, followed by a quarter note G3, then a quarter note A3. Fingerings: Treble (2, 1, 2, 3, 1, 2, 4, 2), Bass (2, 1, 2, 3, 2, 1).

System 4: Treble staff starts with a half note G4, followed by a quarter note A4, then a quarter note B4. Bass staff starts with a half note F#3, followed by a quarter note G3, then a quarter note A3. Fingerings: Treble (1, 4, 1, 4), Bass (3, 4, 3, 5).

2. Сонатина

М. КЛЕМЕНТИ. Оп. 36, №1

Allegro

The score is written for piano and bass. It begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked 'Allegro'. The first system starts with a forte (*f*) dynamic. The second system introduces a piano (*p*) dynamic. The third system continues with piano dynamics. The fourth system features a repeat sign and a piano (*p*) dynamic. The fifth system ends with a forte (*f*) dynamic. The score includes numerous fingerings (1-5) and articulation marks (accents, slurs).

15164

130

This section continues the musical score. It begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The first system includes a forte (*f*) dynamic and a piano (*p*) dynamic. The second system features a piano (*p*) dynamic, a 'dolce' marking, and a 'dim.' (diminuendo) marking. The third system includes a 'cresc.' (crescendo) marking and a 'dim.' (diminuendo) marking. The score includes numerous fingerings (1-5) and articulation marks (accents, slurs).

45. КОЛЫБЕЛЬНАЯ

Н. ФИЛИПП

Певуче

The musical score is written for piano in 2/4 time, key of D major. It consists of four systems of music. The right hand (treble clef) contains the main melody, which is characterized by flowing eighth and sixteenth notes, often grouped with slurs and fingerings (1-5). The left hand (bass clef) provides a harmonic accompaniment using sustained chords, primarily triads and dyads, with some octaves in the lower register. The dynamics are marked as *p* (piano), *f* (forte), *mf* (mezzo-forte), and *p* (piano) throughout the piece. The tempo/style marking 'Певуче' (Melodically) is placed at the beginning.

Ариозо

Д.Г.Тюрк

Adagio (Медленно)

Accordion

p *mf* *p*

10

Acc.

f

63. Марш

Д. ШОСТАКОВИЧ

В темпе марша

The musical score for "63. Марш" by D. Shostakovich is written in 2/4 time. It consists of six systems of piano and bass staves. The tempo is marked "В темпе марша" (In march tempo). The key signature is one flat (B-flat major or D minor). The score includes various dynamic markings: *p* (piano) at the beginning, *mf* (mezzo-forte) in the third system, and *f* (forte) in the fourth system. The notation includes slurs, accents, and fingerings (e.g., 1, 2, 3, 4, 5) for both hands. The piece concludes with a final cadence in the sixth system.

4. Менуэт

В. А. МОЦАРТ

Allegretto

mf

15164

15. Этюд

К. ГУРЛИТТ

Vivace

legato

 πf [illegible]

15164

ПЬЕСЫ ДЛЯ ЧЕТЫРЕХРУЧНОГО ИСПОЛНЕНИЯ

1. Хор девушек
из оперы "Евгений Онегин"

П. ЧАЙКОВСКИЙ

Moderato con moto

mf legato

Moderato con moto

p

15164

First system of musical notation, measures 1-5. The score is in 2/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). The right hand (treble clef) features a melody with a forte (*f*) dynamic in measure 1, a piano (*p*) dynamic in measure 3, and a forte (*f*) dynamic in measure 5. The left hand (bass clef) provides a steady eighth-note accompaniment, starting with a forte (*f*) dynamic in measure 1 and ending with a forte (*f*) dynamic in measure 5. Fingerings are indicated: 1, 2, 3, and 4 in the right hand, and 1, 2, 3, and 4 in the left hand.

Second system of musical notation, measures 6-10. The right hand (treble clef) continues the melody, with a piano (*p*) dynamic in measure 6 and a *dim.* (diminuendo) marking in measure 8. The left hand (bass clef) maintains the eighth-note accompaniment, also marked with *dim.* in measure 8. The system concludes with a final chord in measure 10.

Third system of musical notation, measures 11-15. The right hand (treble clef) features a melodic line with a *poco rit.* (poco ritardando) marking in measure 11 and a 4/2 time signature change in measure 13. The left hand (bass clef) continues the eighth-note accompaniment, also marked with *poco rit.* in measure 11. The system concludes with a final chord in measure 15.