

Ногина О.А.

**РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА МЕТРОРИТМА
НА ЗАНЯТИЯХ ПО СОЛЬФЕДЖИО**

Методическая разработка

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Основные аспекты развития чувства метроритма у детей на занятиях по сольфеджио.....	6
Глава 2. Методика развития чувства метроритма у детей на занятиях по сольфеджио.....	13
Заключение.....	27
Список литературы.....	28
Приложения.....	29

ВВЕДЕНИЕ

Развитие чувства метроритма является одной из важнейших составляющих курса сольфеджио наряду с воспитанием интонационно-ладового слуха, приобретением навыков сольфеджирования, а также умением осознанно и грамотно анализировать музыку на слух и по нотам. В данной системе становления музыкальных способностей детей особое значение развития чувства метроритма связано с тем, что метроритм – это временная организация музыки, при том сама музыка – один из видов временных искусств. Функция организатора времени, которую выполняет чувство метроритма в музыке, сопоставимо с функцией организатора пространства в пластических искусствах, в живописи, скульптуре, архитектуре.

Проблема развития музыкального чувства метроритма у детей всегда была актуальной в трудах выдающихся музыковедов, музыкантов-педагогов, психологов: Б.В. Асафьева, А.Д. Артоболевской, Л.А. Баренбойма, Э. Ж.-Далькроза, А.Н. Зиминной, Е.В. Назайкинского, А.А. Николаева, К. Орфа, В.Г. Ражникова, Ш. Сузуки, И.Э. Сафаровой, К.В. Тарасовой и др. Метроритмическое чувство, по мнению многих авторов, лежит в основе тех проявлений музыкальности, которые связаны с восприятием и воспроизведением временного хода музыкального движения. Большинство современных ученых считают, что чувство музыкального метроритма у каждого человека является врожденным. Поэтому все проблемы с недостатком музыкальной способности, именуемой «чувством ритма», указывают лишь на неправильно выбранный критерий в воспитании метроритмического чувства у детей.

В современной музыкальной психолого-педагогической литературе метроритмическое чувство рассматривается в тесной взаимосвязи с интонационно-ладовым слухом, поскольку выполняет вместе с ним эмоционально-выразительные, содержательные и коммуникативные функции музыкального искусства. Общий тонус музыкального высказывания, отраженный в артикуляции, в характере музыкального движения, а также в его темпе, энергичном наполнении – все это принадлежит компетенции как интонационно-ладового слуха, так и чувства метроритма.

При этом в музыкально-педагогических кругах распространено мнение, что, в отличие от интонационно-ладового слуха, чувство метроритма в значительно меньшей степени поддается воздействию и воспитанию. Отчасти причина в том, что современное музыкальное образование существует в рамках европейской классической музыкальной культуры, в основе которой – обучение нотной грамоте. Если в фольклоре музыка рождается в устном музицировании, то нотно-письменная европейская традиция «идет» от противоположного – сначала нотная запись, а потом отражающая ее музыка. В устных музыкальных культурах без прекрасного

чувства метроритма невозможно накопить тот музыкальный материал, который станет фундаментом собственного творчества. В системе классического европейского музыкального образования развитие метроритмического чувства построено на обучении детей арифметически различать ритмические схемы, написанные в нотах. При этом ритм может быть понятен и верно прочитан, но при исполнении не прозвучит подлинный нотно-ритмический текст, а получится приблизительное воспроизведение определенных соотношений длительностей.

Неточность воспроизведения ритмической стороны музыкального произведения при арифметическом ее прочтении связана с психологической природой метроритмического чувства, истоки которой в слуходвигательной координации, когда звук пробуждает движение. На протяжении тысячелетий человек воспринимает ритм как коллективно-организующее начало, и, заслышав ритм, он невольно подчиняется ему, ориентируется на него в своих движениях. В исследованиях современных психофизиологов М. Станкова, С. Спилбери, Д. Муг, Д. Левитина, У. Белуджи подтверждена теснейшая связь чувства метроритма с телесной моторикой человека, на которую указывал еще российский психолог Б.М. Теплов. Музыкальный метроритм переживается только в движении и через него; без непосредственного «подключения» к метроритмическому ощущению, только умозрительным путем ни распознать, ни запомнить соотношение временных пропорций музыкальных звуков невозможно. Следовательно, наиболее значимым фактором развития чувства метроритма является не столько арифметическое различие длительности звуков, сколько двигательное ощущение силы, скорости и общего характера временного хода музыкального движения.

В педагогике основополагающим учением о двигательной природе метроритмического чувства является ритмическая система воспитания швейцарского педагога, композитора, общественного деятеля Э.Ж.-Далькроза. Важность его учения заключается в раскрытии психофизиологической природы двигательных функций человека, что способствует не только развитию музыкального слуха, но и мышечно-моторного чувства метроритма.

Отмечая моторную природу метроритмического чувства, Б.М. Теплов писал, что движения как таковые ещё не образуют музыкально-ритмического переживания, хотя и являются органическим компонентом, необходимым условием его возникновения. Это обусловлено тем, что метроритм в музыке – носитель определённого эмоционального содержания. Следовательно, чувство метроритма имеет не только моторную, но и эмоциональную природу. Оно характеризуется Б.М. Тепловым как «способность активно переживать (отражать в движении) музыку и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального произведения» [17].

Таким образом, чувство музыкального метроритма – явление комплексное, включающее в себя восприятие, понимание, исполнение,

созидание метроритмической стороны музыкальных произведений. Наряду с интонационно-ладовым слухом, чувство метроритма является фундаментальным в комплексе музыкальных способностей, позволяющим эмоционально-осознанно воспринимать и воссоздавать музыкальные образы.

В контексте основных положений «Федеральных государственных требований, устанавливающих требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства», «Рекомендаций по организации образовательной и методической деятельности при реализации общеразвивающих программ в области искусств» потребность развития у детей чувства метроритма проявляется уже на начальном этапе обучения в хоровой школе и требует методически обоснованного подхода, четко выстроенной системы методов и приемов, последовательности метроритмических заданий и упражнений, обрабатываемых в курсе сольфеджио.

Музыкальная педагогика накопила большой опыт формирования чувства метроритма у детей и располагает рядом ценных высказываний, рекомендаций, приёмов и методов работы в данной области. Однако в педагогической теории и практике музыкального образования до настоящего времени не сложилось единого методического подхода, общепринятой, научно обоснованной методики развития метроритмического чувства у детей. Кроме того, особая значимость и сложность нахождения наиболее эффективных путей полноценного развития чувства метроритма всё ещё определяют проблематичность и актуальность вопроса развития этой способности на занятиях по сольфеджио в хоровой школе.

Рассмотрение вопроса о методике развития у детей чувства метроритма на занятиях по сольфеджио требует выявления основных аспектов этого процесса, обзора существующих методик, современных авторских пособий, способов и форм работы над метроритмом.

ГЛАВА 1

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА МЕТРОРИТМА У ДЕТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СОЛЬФЕДЖИО

Чувство метроритма – сложное понятие. Его сущность рассматривается в музыкальной теории, музыкальной психологии и педагогике как совокупность составляющих его компонентов – чувство темпа, чувство метра (размера) и чувство соотношения длительностей (ритмического рисунка). Все составляющие обусловлены эмоционально-образным содержанием музыкального произведения в тесной взаимосвязи с мелодией, гармонией, тембром (В.К.Белобородова, Н.А.Ветлугина, В.В.Медушевский, Е.А.Назайкинский, А.Л.Островский, Л.А.Мазель, В.Н. Холопова, В.А.Цуккерман и др.).

Понятие «темп» трактуется в единстве с понятием «метр», например, как скорость исполнения музыки, определяемая числом метрических долей в единице времени [12, с. 542]. Метр делит музыкальное пространство на равные "промежутки", регламентирует музыкальное время. (Не случайно и схема дирижирования музыкантами часто называется "сетка", поскольку отражает деление на равные временные ячейки – доли.) Ритмический рисунок – это богатство и разнообразие комбинаций длительностей, подчиненных заданному метру. Категория длительности, в которой, по выражению О. Притыкиной, «неразрывно слиты количественная и качественная сторона музыкального времени» [15], в большинстве случаев кладется в основу определений свойств отдельного музыкального звука и музыкального ритма в целом. Она же становится критерием развития музыкальной способности, именуемой чувством ритма, формируя соответствующую установку в мышлении музыканта.

Онтогенетическая структура чувства музыкального метроритма формируется у детей в следующей последовательности компонентов – чувство темпа, чувство метра, чувство ритмического рисунка (Л.А. Венгер, К.В.Тарасова). Развитое чувство темпа – это основание метроритмического чувства: можно сначала почувствовать темп, затем услышать как идут метрические доли, а потом в заданном темпе повторить ритмические фигуры. Развивать чувство метра в детях – значит формировать в их мышлении собственный внутренний метроном, который и будет отсчитывать музыкальное время. Наиболее сложным является формирование у детей чувства ритмического рисунка, основанное на развитии у них ощущения точного соотношения (в пределах зон восприятия) ритмических единиц различной длительности.

Профессиональные музыканты легко различают ритмическое движение и движение метрических долей, задающих темп. Они слышат и понимают метроритм в двух плоскостях одновременно: и как нанизывающиеся друг на

друга ритмические фигуры, и как руководящий ими метр. В восприятии детей темповый, метрический и ритмический планы смешиваются: интенсивное ритмическое движение путают с быстрым темпом, сдержанное ритмическое движение – с метром. Важно научить детей ощущать пропорциональные отношения длительности звуков и группировать их, выделяя, акцентируя одни элементы, подчиняя им другие; отличать ход равномерных метрических долей от вписанных в них разнообразных ритмических фигур и рисунков. В связи с этим, важным аспектом развития у детей чувства метроритма на занятиях по сольфеджио является освоение разнообразных ритмических рисунков, правил метроритмической группировки. Путем анализа, сравнения, двигательного отображения пропорциональных соотношений ритмических единиц уже на первых занятиях по сольфеджио обучающимися осваиваются базовые структуры ритмических фигур – длительности.

В работе над развитием у детей способности различать, понимать длительность звуков существуют несколько методических направлений. Представители одного из них считают, что нужно начинать с тех ритмов, в которых доля ясно слышится, т. е. четвертной или половинной. Действительно, очень удобно и просто, когда четверть падает на каждую долю, а половинка тянется две доли. Однако такое упрощение в известной степени искажает динамические свойства музыкального движения. Педагоги другого направления предлагают изучать вначале четверти и восьмые, а потом уже переходить к остальным ритмическим группам. Такой подход естественен для восприятия детей и легок в выполнении: детям очень понятно ощущение ходьбы (четверти) и бега (восьмые).

Категория длинны и тем более деления длительности – для ребенка понятия условные, они формируются в опоре на наглядно-образные, пространственные представления детей. Поэтому на начальном этапе освоения отдельных длительностей и основных ритмических групп используется метод «вербального» или «образного эквивалента», т.е. усвоения ритмов через звучащее слово, предмет, действие. Материалом могут служить цвета, имена и другие близкие детям слова; четверти и восьмые предстают в «образах» звериных мам и пап, их детей. Предметы также могут быть «большими и маленькими». Это очень ценный и «живой» методический материал, который убирает нейтральность, абстрактность записанных штилями длительностей на начальном этапе работы над развитием чувства метроритма у детей.

Огромную роль в освоении ритмических групп играют ритмические слоги (система Пари-Шеве, возникшая на рубеже XVIII–XIX веков, по аналогии со слоговыми высотными названиями звуков, «до, ре, ми...»), созданные Гвидо Аретинским в начале XI века): они удобны в вокальном отношении, их можно не только читать, но и пропевать, фиксируя в сознании обучающихся тот или другой ритмический рисунок не только ритмически, но и звуковысотно. Ритмические слоги прошли проверку временем, и у

основных слогов «та» и «ти-ти» есть варианты — «дон – ди-ли», «так – тики», «шаг – бе-гать». Однако, не смотря на вариантность закрепления за четвертями и восьмыми тех или других слогов, у них есть одно бесспорное общее – это гласные «а» или «о», которые по своей семантике определяются как большие, радостные, тогда как «и», «е» в своем значении несут малое, меньшее.

По мнению доктора искусствоведения Н. А. Бергер, большая часть проблем с развитием чувством метроритма в музыке возникает из-за недооценки роли реального физического движения в приобщении к музыке, имеющей следствием разрыв между врожденными природными и приобретаемыми способностями. Из музыкального образования выпускается один из самых важных этапов раскрытия ритмического чувства — этап, на котором музыка и реальное физическое движение должны быть еще неразрывны. [3, с. 15.]. Проявлению чувства ритма в актуальной форме у человека могут помешать только те или иные проблемы с его сенсорными системами. Подробно этот вопрос рассматривает Д. К. Кирнарская, освещая в отношении чувства ритма экспериментальные наблюдения ученых разных стран [10, с. 118]. Констатируется, что «не воспринимают ритм не только слепые, но вообще все люди, двигательно ограниченные: с сожалением следует признать, что инвалиды с поражением двигательных способностей крайне немзыкальны по причине недоразвития у них чувства ритма» [10, с. 107].

Именно поэтому особое значение для развития метроритмического чувства имеет исследование психофизиологической природы восприятия метроритма и его двигательного воспроизведения, что представлено в трудах Б. М. Теплова, И. П. Павлова, И. М. Сеченова, Н. А. Бернштейна, Г. А. Ильиной и других. Многочисленные наблюдения за самыми маленькими детьми показывают, что как только человек оказывается способным принимать вертикальное положение (к 6-8 месяцам ребенок обычно встает, держась за опору), он при звуках музыки начинает всем телом совершать танцевальные движения, даже не имея ни малейшего опыта общения с танцем. При этом все движения ребенка ритмичны и большей частью выполняются точно «под музыку», т. е. синхронно, хотя иногда (в силу несовершенства физической координации) немного запаздывают.

На зависимость чувства музыкального метроритма от мышечных ощущений еще в начале XX века указывал основоположник современной теории ритмического воспитания Э. Жак-Далькроз: «Без телесных ощущений ритма, без ритма пластического не может быть воспринят ритм музыкальный» [10, с. 107]. Э. Жак-Далькроз, а также его продолжатель и создатель собственной системы развития музыкальных способностей детей К. Орф считали, что ребенку сначала надо в действии пережить то, что он впоследствии должен усвоить. Поэтому каждый новый метроритмический рисунок желательно представлять ученикам, прежде всего, с его двигательной-эмоциональной стороны. Он должен быть усвоен на слух,

воспроизводиться движением, прохлопыванием, в виде ритмической сольмизации, исполняться на доступных ударных инструментах, в пении на каком-либо слоге на звуке одной высоты, в произнесении слогов без пения. Затем ритм усваивается в записи, в процессе чего преподаватель обеспечивает окончательное осознание детьми соотношения звуков по их длительности в рамках разных метров. Наконец, изучаемый ритм включается в мелодии для пения сольфеджио, с текстом, с листа, в творческие упражнения и диктант.

Согласно современным методологическим концепциям в области теории и практики преподавания сольфеджио в детских образовательных учреждениях педагогически целесообразно осваивать ритмические формулы в определенной последовательности. Первым этапом является усвоение простейших ритмических сочетаний в простых и сложных тактах, где первая доля сильная, другая – слабая. Следующий этап – изучение длительностей, в которых одна доля входит в другую – это четверть с точкой и восьмая. Эта ритмическая группа представляет собой переход начала второй доли на первую, акцент на 2 доле делается внутренний, т.е. существует лишь во внутреннем представлении. Трудность пунктирного ритма заключается в том, что шестнадцатая нота соединяется в сознании обучающихся не с предыдущей, а с последующей нотой. Нечетное дробление доли может быть воспринято лишь при очень хорошем чувстве метра. Нельзя арифметически объяснять исполнение триолей, квинтолей, надо ощутить, почувствовать различное движение от одной доли до другой в разных голосах.

Одним из аспектов развития чувства метроритма у детей на занятиях по сольфеджио является формирование навыков свободного чтения ритмических рисунков. Свобода при чтении ритмического рисунка позволяет решить проблемы психологического свойства – боязнь «черного» текста со сложно организованными длительностями, с разными видами ритмических групп.

Затруднения при чтении ритмического текста у детей часто связаны с неумением сопоставлять различные ритмические группы без остановок, переходить от одной ритмической группы к другой. Умение в любом темпе перейти с четвертей на восьмые, с восьмых на шестнадцатые должно быть четким и мгновенным. Вначале отрабатывается навык переходить от одной длительности к другой в размере $2/4$ (смена происходит по тактам). Затем дети должны научиться менять длительности внутри такта, от доли к доле (размер $2/4$). Чтобы выработать реакцию на такие сопоставления, необходимы упражнения, которые бы развивали автоматизм при восприятии и воспроизведении ритмических фигур. Для этого может быть использовано наглядное пособие с ритмическими фигурами в разных комбинациях (ритмические таблицы), которые обучающиеся должны воспроизводить одновременно с показом педагога, непрерывно, в определенном темпе и размере. Такая поэтапная отработка чтения ритма дает возможность не только достичь уверенного и беглого чтения ритмической стороны мелодии,

но и позволяет обучающимся самостоятельно читать любой ритм мелодии. Это является самым ценным в обучении, когда ученик знает и понимает технологию работы над ритмической стороной мелодии и готов к самостоятельной деятельности.

Отдельный аспект в работе над развитием метроритмического чувства - навыки записи услышанного (или сочиненного) ритмического рисунка. Методы осознания метроритмической организации звуков при записи представляют собой специфическую область восприятия и требуют особых приемов для усвоения. Для этого используются различные упражнения на развитие памяти: исполнение ритмических фраз, предложений «вслух – про себя», в другой последовательности, устные формы диктанта, диктант «Исправление ошибок» и т. д. Особое значение приобретают подготовительные формы диктанта, позволяющие избежать формирования у детей ощущения трудности и страха перед данной формой работы, что самым отрицательным образом влияет на освоение этого навыка в дальнейшем.

Итак, развитие чувства метроритма у детей – сложный разнонаправленный процесс, предусматривающий онтогенетическую последовательность формирования компонентов метроритмического чувства (чувство темпа, чувство метра, чувство ритмического рисунка) в соответствии с психофизиологической двигательной природой восприятия темпа, акцента и временных соотношений длительностей объединяющихся в первичную музыкально-ритмическую способность.

Способность понимать и воспроизводить метроритмическую составляющую музыкальных образов является необходимым фактором всех видов музыкальной деятельности. Исходя из этого, работа над развитием чувства метроритма у детей на занятиях по сольфеджио включает следующие аспекты:

- 1) воспитание ощущения метрической акцентности (внутреннего «метронома») при восприятии и воспроизведении музыки;
- 2) навыки слухового различения разнообразных ритмических рисунков;
- 3) навыки свободного чтения ритма;
- 4) навыки графического отображения музыкально-ритмического материала (знание правил метроритмической группировки).

В методологии современного преподавания сольфеджио сложились различные формы и способы работы над данными аспектами метроритмического чувства. Во многих пособиях можно обнаружить разделы, связанные с отработкой приемов на освоение метроритма, включенные в контекст освоения интонируемых примеров. Как правило, такие разделы именуются метроритмическими трудностями.

В традиционных классических системах преподавания сольфеджио в детских образовательных учреждениях (Т. Калужская, Б. Калмыков, А. Барабошкина, Т.Зебряк Е. Давыдова) навыки слухового различения и

графического отображения разнообразных ритмических рисунков являются основополагающими: знакомство с самыми простыми для понимания и восприятия длительностями - четвертями и восьмыми - начинается с первого же занятия по сольфеджио. Восприятие длительностей обучающимися проходит через специальные упражнения - декламацию текстов, стихотворений с прохлопыванием ритма. Обучающимся необходимо понять, что ритм составляют последовательности звуков (или слогов) разной длины - одни короче, другие длиннее. Более короткие слоги графически обозначаются восьмыми, длинные - четвертями. Такой методический ход помогает детям усваивать незнакомые понятия через нечто знакомое (музыкальные длительности через звучание слогов в стихотворении, которое, возможно, ребенку уже знакомо из книжек). С группировкой восьмых обучающиеся знакомятся позже. Половинные ноты (и половинные с точкой) вводятся к концу первого класса, а четверти с точкой и целые ноты - появляются в программе второго класса. Пример смены ритмического рисунка дается в текстах-попевках, состоящих из одних и тех же звуков, но имеющих разный ритмический рисунок. При этом в примерах достаточно долго не указывается размер и не ставится тактовая черта.

Главными принципами креативной методики сольфеджио Ж. Металлиди также является воспитание ощущения метрической акцентности и развитие навыков свободного чтения ритма.

В учебнике Ж. Металлиди в первом классе четверть, восьмая и половинная изучаются в пределах одного занятия; вскоре после этого вводятся шестнадцатые (на которых основной акцент делается в программе 2 класса) - пока только как упражнение для игры на фортепиано, потому что восприятие и исполнение этих длительностей требует определенных технических навыков и вызывает трудности. Во втором классе также вводятся длительности с точками и целые ноты.

Следует особо отметить, что во всех пособиях понятие ритма опосредуется через физические упражнения: обучающимся предлагается сначала хлопать в такт исполняемой мелодии или движением руки показывать сильную и слабую доли (понятия, также вводимые достаточно рано). Изучение длительностей всегда идет от знакомого к незнакомому; часто первичное восприятие длительностей предлагается на основе знакомых детям песен, мелодий произведений.

Среди современных учебно-методических комплексов можно выделить отдельные методики и пособия, нацеленные, прежде всего, на развитие чувства ритма, как основополагающего в комплексе музыкальных способностей. Например, в учебном пособии по сольфеджио О. Берак «Школа ритма» учебный материал организован исключительно на основе решения метроритмических задач. По мнению автора, осуществление деятельности, в которой одновременно необходимо соотносить и звуковысотную, и метроритмическую стороны малопродуктивно, т. к. эти задачи относятся к разным типам организации, имеющим свои специфические приемы развития.

Предлагаемая О. Берак система упражнений может быть использована на любой ступени обучения, в том числе и до знакомства учеников с нотным станом. Внешне упражнения напоминают пособие игры на малом барабане, в которых отрабатываются не приемы игры, а способы ориентации в нотном тексте, располагаемом на двух строках.

Изучение метроритмических соотношений в практике музыкальных школ невозможно без использования широкого комплекса иллюстративного материала. В настоящий момент можно выделить целую группу пособий, которые представляют собой именно наглядные пособия. Богатый иллюстративный материал представлен в пособии Т. Первозванской, Л. Абелян. Однако, в отношении трактовки иллюстраций мнения педагогов не однозначны. Так, предложенное в пособии Л. Абелян (и имеющее достаточно давнюю историю) изображение длительностей в виде кусков разрезанного яблока (целое - половины - четверти - восьмые) иногда признается неудачным, так как может мешать обучению детей пульсации на четверти или восьмые (основные используемые в записи музыки, особенно в музыкальных текстах для начального обучения, длительности - это четверти, и пульсация обычно идет четвертями, реже - по восьмыми (размеры 6/8, 3/8). Исходя же из вышеописанного рисунка, ребенок может подумать, что метрические акценты приходятся на целые длительности (раз основой являются они, а прочие - от них производные), что не является правильным.

Основываясь на вышеизложенном, можно выделить ряд методико-практических рекомендаций, которые позволяют наметить пути успешной работы над развитием чувства метроритма у детей на занятиях по сольфеджио

ГЛАВА 2

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА МЕТРОРИТМА У ДЕТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СОЛЬФЕДЖИО

Работа над развитием чувства метроритма у детей на занятиях по сольфеджио начинается с осознания метрической доли. Дети могут это прочувствовать во время движения под музыку, например, при ходьбе, где шаг соответствует доле. «Шаги в музыке» слушать надо обязательно, но предшествовать этому слушанию должны реально осознаваемые шаги. В этом единая основа музыки и движения (простой физкультуры, а в истории человечества - танца)» [3, с.7.] В дальнейшем процессе обучения этому постоянно уделяется значительное время и внимание. С этой целью изучение музыкального, речевого материала сопровождается движениями, жестами, соответствующими метрическим долям.

Шагая под музыку марша или танца и двигательно реагируя на неё, ребёнок подчёркивает метрические доли (хлопками, шагами). Например, на сильную долю делает хлопок, на слабую – разводит руки в стороны. Для песен характерна ясная фразировка, совпадающая с периодичностью стихотворных строк текста. Поэтому, проговаривая текст песенки, ребёнок безошибочно определяет ударные и безударные слоги, также сопровождая их различными звучащими жестами, соответствующими сильным и слабым долям. Примеры заданий, направленных на воспитание ощущения метрической акцентности (внутреннего «метронома») при восприятии и воспроизведении музыки:

- воспроизведение сильных и слабых долей такта различными звучащими жестами, придуманными ребятами в процессе слушания музыкального произведения;

- импровизация движений, соответствующих сильным и слабым долям, позволяющих «протанцевать» доли такта и «увидеть» метр;

- воспроизведение долей такта различными инструментами шумового оркестра.

Следующим этапом, позволяющим наглядно воспроизвести услышанное соотношение сильных и слабых долей, определить размер является тактирование. Четвертная пульсация основная, особенно на начальной ступени обучения, но она не исключает другой ритмической пульсации скажем, восьмыми.

Дирижирование позволяет закрепить осознание доли и размера, а также соотношение длительностей в такте. Важным при этом является опора на ясное осмысление и понимание логики дирижерских действий. Так, например, дети должны четко представлять, что одна прозвучавшая нота – четверть, так как она приходится одна на дирижерский взмах / счет / долю, в то время как доля равна четверти; две прозвучавшие ноты – восьмые, так как

они распределяются по две ноты на дирижерский взмах / счет / долю, а, соответственно, на четверть, которая равна двум восьмым.

Но на начальном этапе дирижирование по схеме представляет для многих обучающихся значительную трудность. Поэтому сначала дети правой рукой дирижируют, а левой (одним пальцем) отстукивают дробление основного метроритма (четвертями, восьмыми, триолями и т. д.). После освоения дирижерской схемы отстукивание левой рукой отменяется.

Работа над дирижерским жестом, способствующая развитию координации, осуществляется при пении знакомых выученных мелодий, исполнения ритмических и интонационных упражнений, чтении стихов, а также при прослушивании музыкальных произведений.

Ориентация в ритмических структурах, соизмерение и различение разных по временной «стоимости» длительностей звуков — навык фундаментальный, органически присущий всякой музыкально-слуховой и исполнительской деятельности. Ритмические длительности четверти и восьмые, их соотношение, дети начинают ощущать, двигаясь под музыку, вначале интуитивно, затем — осознанно. Уже на первых занятиях они начинают понимать, что на четверти, как правило, удобнее идти, а на восьмые — бежать. Воспроизведение разных длительностей различными звучащими жестами значительно облегчает их осознание (например, восьмые — щелчками, а четверти — хлопками и т.д., вариантов множество).

Кроме того, для развития навыков слухового различения ритмических рисунков используется яркий музыкальный материал, стихотворные тексты, различные двигательно-слуховые и дидактические игры. Задача состоит в том, чтобы определить по слуху и точно осознать соотношение и порядок длительностей в заданной музыкальной фразе или стихотворной строке.

Для решения этой задачи можно рекомендовать три способа:

1. Слухо-двигательное сравнение простых ритмических фраз, различающихся минимально. Например,

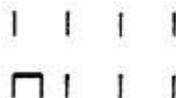
*Скок, скок, по-скок,
мо-ло-дой дроз-док.*

2. Применение особых названий ритмических элементов, удобных для произнесения и исполнения ритмических фигур. Например:

*а) шаг шаг шаг шаг
бе-гать шаг шаг шаг*

*б) ТА ТА ТА ТА
ТИ-ТИ ТА ТА ТА*

3. Наглядные изображения ритмических фраз, которые могут состоять вначале из картинок (к примеру—из рисунков птичек различной величины), затем заменяются упрощенными нотами (без головок):



Остановимся подробнее на этих трех способах работы.

Фразы для ритмических наблюдений берутся из разученных по слуху песен. Ученик поёт их со словами, выразительно, в надлежащем темпе, затем выстукивает или отхлопывает ритм — четко, легко, ненавязчиво. Так обеспечивается не просто слуховое, а слухо-двигательное сравнение различных ритмических рисунков. Главное внимание направляется на ту метрическую долю, где есть различие между фразами, но без ущерба для осмысленного, выразительного исполнения.

Важную роль играют названия ритмических элементов. Название «шаг» для одной метрической доли дети узнали раньше, при ознакомлении с основной пульсацией. Для исполнения двух коротких звуков дети обычно сами находят слово «бегать» (его можно и подсказать). Слово «бегать» удобно для произнесения ритмической группы из двух восьмых, поскольку оно показывает, что на одну долю теперь исполняются два звука, в то время как словом «шаг» обозначается один звук на одну долю. Существуют разные варианты обозначений ритмических формул. На раннем этапе предпочтительнее образные, легко запоминающиеся ритмослоги. Один из вариантов:



По мере освоения ритмоформул, образные ритмослоги заменяются условными слоговыми названиями: половинная — та-а, четверть — та, восьмые — ти-ти, шестнадцатые — ти-ки-та-ки (ти-би-ти-би), синкопа — та-ти, четверть с точкой — та-и-ти и т.п.

На первых этапах работы при подборе стихотворных текстов необходимо учитывать, что стихи должны быть с устойчивой ритмикой, т.е. с однообразным распределением ударных слогов в строфе, состоять из достаточно коротких фраз, где чётко прослушивается метрический пульс:

«Бай, бай, мой малыш, мой весёлый звонкий чиж»

«Спит на ветке птичка, спит в лесу лисичка»

Ритмическую нотацию следует сделать наглядной (Приложение 1 «Ритмические карточки»). Дети овладевают двумя различными способами чтения нот. Сначала они учатся следить по нотной записи за ритмом звучащей музыки, выстукивая каждый звук по нотам, нарисованным в достаточно крупном масштабе на бумаге. В этом прослеживается важнейший принцип развития метроритмического чувства у детей — при освоении нового в области метроритма основой должны быть слуховые впечатления, предваряющие процесс прочтения нотного текста. Недостаточным представляется лишь объяснить обучающимся, как читается та или иная длительность, тот или иной ритмический рисунок, необходимо сначала дать его прослушать несколько раз в исполнении преподавателя.

Знакомство со звучанием нового ритмического материала необходимо проводить как в инструктивном варианте (проговаривание ритма преподавателем на слог с дирижированием, прохлопывание в ладоши со счетом), так и в художественном (исполнение преподавателем на фортепиано

отрывка из музыкального произведения, в котором встречаются новые ритмические фигуры). Затем этот навык последовательного чтения нот совершенствуется: отхлопывая ритм или выговаривая слоговые названия длительностей, дети читают запись только глазами.

Совершенно другого навыка требует «расшифровка» нот, превращение нотных знаков в звучащий ритм. Нельзя собрать ритм из отдельных звуков, ибо отдельный звук не имеет ритмического смысла. Приобретая некоторый запас слухо-двигательных представлений ритмических процессов и соответствующих зрительных представлений нотной записи, обучающийся читает нотную запись какого-либо ритмического построения в целом и воспроизводит его по памяти. Осмысленное чтение нот — это чтение по мотивам и фразам, которые нужно уметь схватывать и представлять себе одновременно, прежде чем приступить к исполнению.

Поэтому еще одним важным принципом в работе по ритмическому развитию детей является укрупнение единиц мышления в области метроритма, отталкивание при чтении и, что особенно важно, при записи ритмического рисунка от восприятия ритмоформул, а не от осознания лишь отдельных длительностей. Так, например, при практическом освоении размера $2/4$ представляется недостаточным научить ребят лишь логически осмысливать, что звучит на каждую отдельно взятую долю, и отслеживать, что прозвучало на ту или иную долю. Намного более эффективным способом является обучение мышлению сразу целым тактом, для чего необходимо разобрать с обучающимися первоначально четыре возможных варианта из четвертей и восьмых в такте в размере $2/4$ и научить ребят слышать (узнавать) каждый вариант как совокупность и воспроизводить каждый из них как единое целое.

В связи с этим, особую роль в развитии навыков свободного чтения ритма приобретают так называемые «Ритмические таблицы» или «Ритмические партитуры». Они выполнены в виде графических рисунков, где группы длительностей выстраиваются в определенных комбинациях по вертикали на разных долях такта, и позволяют видеть их сходства и различия, их совпадение или несовпадение по времени исполнения. Эти схемы дают наглядное конкретное представление о самых разнообразных метроритмических узорах.

В сольфеджийной практике общеизвестны «Ритмические таблицы» Л.С. Синяевой и «Ритмические партитуры» М.В. Зайцева (Приложение 2 «Ритмические партитуры» М.В. Зайцева). В наглядном пособии М.В. Зайцева для более четкого ощущения различия между длительностями и ритмическими группами в таблицы введены так называемые «ритмические слоги». Каждая ритмическая группа становится своеобразным «ритмическим словом», что способствует восприятию ритма, не как сочетание отдельных длительностей, а как совокупность ритмических групп. С другой стороны, слоги помогают контролировать упражнения, особенно при двухголосном

исполнении, которое организуется при помощи двух указок – лучше разных оттенков.

Освоение ритмических групп рекомендуется в порядке расположения таблиц. Таблица с триольным ритмом может быть использована и для освоения шестидольного размера (6/8) с отбиванием при этом такта в ритме восьмых. Чтение ритма по таблицам можно проводить в виде речитатива, без пропевания, в виде пения на определенном звуке, особенно при двухголосном исполнении (в терцию, квинту или кварту). Подобно конструктору, можно составлять свои цепочки ритмических рисунков, имеющих отношение к осваиваемому материалу.

Работу по ритмическим таблицам предпочтительно начинать с первого занятия. После объяснения ритмических формул, их отдельной «проработки», подкрепленной физическим ощущением (с помощью движений, «звучащих жестов»), педагог начинает показывать по наглядному пособию ритмические формулы в разных комбинациях непрерывно, в определенном темпе. Благодаря такому быстрому, без остановок «чтению» ритмических партитур у обучающихся вырабатывается своеобразный автоматизм в восприятии и воспроизведении ритмических формул; у детей не вызывает затруднений сопоставление, переход от одной ритмической группы к другой.

В работе с ритмическими таблицами можно предлагать детям творческие задания:

- подбор слов на заданный ритм (ритмоформулу);
- досочинение окончания (начала) стиха на заданный ритм;
- сочинение ритмической фразы, предложения, периода (с определенным заданием – с использованием заданной ритмической фигуры, в заданном размере, жанре и т.д.);
- создание на основе сочиненных ритмов импровизаций в простых 2-х, 3-х частных формах, форме рондо, вариаций.

Таким образом, использование в работе над развитием чувства метроритма у детей на занятиях по сольфеджио ритмических таблиц, с одной стороны, способствуют быстрому овладению навыков свободного чтения ритма. С другой стороны, имеется возможность многообразно варьировать одно и то же упражнение (темп, характер, регистр, динамика и т.п.), преодолевая тем самым образование инерционных стереотипов восприятия ритмических групп. Кроме того, работа с ритмическими таблицами помогает воспитать у обучающихся правильное ощущение группировки ритмических рисунков, что является немаловажным для формирования навыков записи услышанного (или сочиненного) музыкально-ритмического материала.

Отталкиваясь от классической системы преподавания сольфеджио (Калмыков Калужская Т.А.) можно выделить несколько этапов в освоении основных метроритмических понятий, последовательность проработки различных метроритмических групп – ритмоформул.

Первый этап – младшие классы – важнейший период в обучении прочтению метроритмической стороны нотного текста и записи метроритмической стороны музыки. В данный период обучения, который еще можно назвать “постановкой элементарного ритма”, закладываются основные навыки осознания, прочтения и записи метроритма – проходятся все наиболее употребительные в музыке размеры (2/4, 3/4, 4/4, 3/8, 6/8) и осваиваются основные ритмические фигуры: доля () , дробление доли на две равные части () и длительности крупнее доли и кратные ей (, , , , , , , , , , , , ).

Значение первого этапа в работе над метроритмом трудно переоценить – это время, в которое должен быть заложен прочный фундамент в области метроритма для всего дальнейшего обучения. Данный этап характеризуется наличием большого количества новых понятий, которые обучающиеся должны осознать и практически освоить. В связи с большим количеством информации необходимо четко выстроить систему планомерной, постепенной и последовательной подачи материала. Последовательное постепенное усложнение материала органично сочетается с многообразием постепенно усложняющихся форм работы в области метроритма:

- узнавание на слух, что прохлопывает преподаватель при исполнении выученной песни – доли или ритм;
- узнавание песни по прохлопанному преподавателем ритмическому рисунку песни;
- воспроизведение (прохлопывание) долей при пении выученных песен;
- воспроизведение (прохлопывание) ритмического рисунка выученных песен с одновременным пением песен;
- дифференцированное воспроизведение сильных и слабых долей в разных размерах при пении выученных песен и под исполняемую преподавателем музыку на фортепиано (например, сильная доля хлопается об стол, а слабые – в ладоши);
- дирижирование в размерах 2/4, 3/4, 4/4 при пении выученных песен и при исполнении преподавателем фортепианной музыки;
- освоение на слух последовательно сначала четвертей и восьмых (одна нота на взмах руки или две), далее половинки (сначала в размере 2/4), затем половинки с точкой размере 3/4 и, наконец, целой в размере 4/4 – умение узнавать их на слух и воспроизводить;
- практическое освоение сначала четырех, а несколько позже пяти ритмических вариантов в размере 2/4:

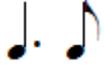
- 1)  
- 2)  
- 3)  
- 4)  

5) 

- чтение (воспроизведение) ритма, записанного преподавателем без высоты звуков тремя способами (проговаривание ритмослогами с пульсацией, с дирижированием, прохлопывание ритма со счётом);
- запоминание наизусть записанного преподавателем ритма (сначала в виде предложения из четырех тактов, затем в виде восьмитактового периода повторного строения), его анализ, умение записать на память и воспроизвести на память указанными выше тремя способами;
- проставление тактовых черт в размерах 2/4, 3/4, 4/4 (5/4, 6/4 и т.д.);
- чтение ритма примеров из учебников сольфеджио тремя способами (название нот в ритме с пульсацией, с дирижированием – сольмизация, прохлопывание ритма со счётом) в размере 2/4, далее в размерах 3/4 и 4/4;
- ритмический диктант в размере 2/4, сначала по одному, затем по два и, наконец, по четыре такта;
- пение с дирижированием примеров из учебников сольфеджио в размерах 2/4, далее последовательно в размерах 3/4 и 4/4 с указанными выше длительностями без пауз и затакта;
- пение с дирижированием примеров из учебников сольфеджио с паузами и затактом.

Умение легко справляться с указанными видами работы в конце первого (5-ти летняя программа обучения) и второго (7-ти летняя программа обучения) класса говорит о том, что задачи, поставленные на первом этапе работы по обучению чтению и записи метроритма, выполнены.

Второй этап – второй и третий классы. На данном этапе осваиваются три принципиально новых элемента в области метроритма:

- деление доли на более мелкие длительности – группа четыре шестнадцатые () и два варианта сочетания в одной доле шестнадцатых и восьмой: две шестнадцатые и восьмая () и, наоборот, восьмая и две шестнадцатые ();
- нота, делящаяся долю и часть от следующей – четверть с точкой (в сочетании со следующей за ней восьмой – ) в размерах, где доля равна четверти (2/4, 3/4, 4/4);
- размер, в котором доля не равна четверти – 3/8.

Второй этап наиболее простой и спокойный. Во-первых, при достаточной продолжительности он не отличается большим объемом нового материала. Во-вторых, сам материал не столь сложен.

Ритмическая группа  дается обучающимся без особого труда, как при прочтении, так и при узнавании ее на слух.

Ритмические фигуры  и  несколько труднее, но при правильно начатой работе над ними также не представляют собой большой сложности. Существенно облегчить их освоение могут первоначальные ритмические упражнения сразу с обоими вариантами в сравнении друг с другом. Предварительно необходимо рассмотреть, как образуются данные две ритмические “фигурки”, объяснить, что четверть можно разделить на две восьмые, каждую восьмую – на две шестнадцатые, получив группу из четырех шестнадцатых, а можно дробить только по одной восьмой в четверти, в результате чего и образуются указанные “фигурки”. Каждая из “фигурок” приходится на одну четверть, на один взмах, с той разницей, что в варианте  из трех нот на взмах длиннее последняя нота, а в варианте  длиннее первая нота. Для наглядности при объяснении хорошо записывать все известные обучающимся ритмические варианты, возможные внутри одной доли (четверти) в столбик:

- 1) 
- 2) 
- 3) 
- 4) 
- 5) 

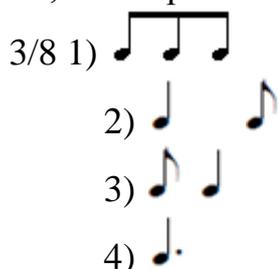
Детальную проработку записи ритма указанных ритмических фигур лучше начать с варианта две шестнадцатые и восьмая – . Именно данный вариант является более легко узнаваемым на слух благодаря фразировке мелких мотивов, которые лежат как бы внутри одной доли. Вариант же  является несколько более трудным для осознания на слух, так как две шестнадцатые в ритмической фигуре по фразе принадлежат следующей за ней доле, что и осложняет узнавание на слух ритмической фигуры. Именно данный вариант фигуры следует проработать более детально с ритмоформулами в размере 2/4

- | | | |
|--|---|---|
| 2/4 1)  | 6)  |  |
| 2)  | 7)  |  |
| 3)  | 8)  |  |
| 4)  | 9)  |  |
| 5)  | |  |

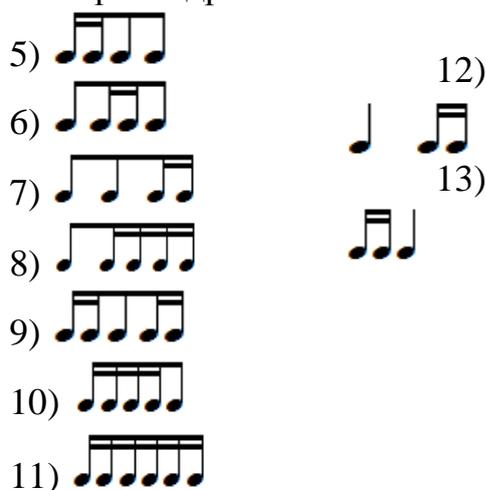
Каждый вариант необходимо читать по два или четыре раза подряд без остановок тремя, представленными выше способами (проговаривание ритмослогами с пульсацией, с дирижированием, прохлопывание ритма со счётом).

Ритмическую фигуру четверть с точкой и восьмую представляется целесообразным первоначально продолжительно отрабатывать в размере 2/4 в чтении, затем в записи. В дальнейшем переходить на чтение указанной ритмической фигуры в размерах 4/4 и 3/4 последовательно. Запись же ее в размерах 3/4 и 4/4 можно отложить на более поздний период – четвертый класс, в зависимости уровня конкретной группы.

Размер 3/8 не представляет никакой специфической сложности и осваивается обучающимися без особых усилий. Необходимо объяснить ребятам, что доля в данном размере равна восьмой, то есть на один взмах руки приходится восьмая, четверть равна двум взмахам, а трем взмахам равна четверть с точкой. Далее необходимо разобрать и отработать возможные ритмические варианты в размере 3/8, начиная с наиболее простых, в которых нет дробления доли



После освоения данных четырех вариантов целесообразно разобрать и отработать варианты с дроблением доли на две ноты – на две шестнадцатые, так как доля равна восьмой, а в одной восьмой две шестнадцатые. Дробить лучше последовательно по одной восьмой в такте, по две и все три доли, а далее добавить еще два варианта, в которых сочетается объединение двух восьмых в четверть и дробление оставшейся третьей восьмой



Небольшой объем нового материала на данном этапе дает возможность разнообразить и обогатить формы работы. Можно включить такие виды работы как ритмическое остинато, пение с ритмическим аккомпанементом, подбор дома известных обучающимся песен и запись их (для более слабых

ребят запись только ритма песен), запись ритма стиха, запись ритма двухголосного примера и т. д.

Третий этап – четвертый класс (5-ти летняя программа обучения) и пятый, шестой классы (7-ти летняя программа обучения). Данный этап знаменует начало освоения наиболее трудных компонентов метроритма. Сложности касаются как собственно ритма, ритмических фигур (пунктирный

ритм – , триоли – , синкопа – , так и метра – (размер 6/8). Указанный этап достаточно сложный и ответственный.

Трудность пунктирного ритма заключается в том, что шестнадцатая нота соединяется в сознании обучающихся не с предыдущей, а с последующей нотой. Камнем преткновения является пунктирный ритм в диктанте, т. е. в узнавании его на слух. Существенную помощь в освоении пунктирного ритма может оказать детальная проработка простейших ритмоформул с пунктирным ритмом в размере 2/4 первоначально лишь в сочетании с четвертями и восьмыми

2/4 1) 

2) 

3) 

4) 

5) 

Далее пунктир осваивается в сочетании со всеми пройденными ритмическими фигурами, составляющими четверть:

6)  

7)  

8)  

9)  

10)  

11)  

Как было сказано выше, необходимо проработать ритмические варианты с проговариванием ритма на слог и одновременным прохлопыванием долей, пульсацией шестнадцатыми, что оказывает существенную помощь при записи диктантов с пунктирным ритмом, если обучающемуся трудно понять, сколько нот приходится на взмах руки при дирижировании.

Синкопу, триоли, и размер 6/8 можно отработать и освоить лишь в их простейших вариантах и, таким образом, заложить прочный фундамент для

дальнейшей работы с более сложными сочетаниями ритмических фигур в старших классах. Мелодические диктанты с синкопами, триолями и размером 6/8 на третьем этапе давать не следует, можно ограничиться лишь узнаванием на слух триолей и синкоп и записью с ними ритмических диктантов. В размере 6/8 достаточно поработать над узнаванием на слух ритмических вариантов, записанных на доске, а в подвинутых группах над ритмическими диктантами или записью выученной ранее и подобранной несложной песни в данном размере.

Синкопу достаточно освоить лишь в виде восьмой, четверти и восьмой () в размерах 2/4, 4/4 и 3/4, сначала в упражнениях, а затем в пении.

При работе с триолями возможным представляется использование лишь двух способов чтения ритма – чтение ритма с дирижированием и прохлопывание ритма со счетом. При объяснении триоли хорошо вспомнить все пройденные ранее варианты деления четверти на другие длительности и для наглядности записать их на доске в столбик:

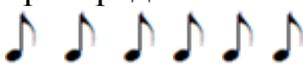
- 1) 
- 2) 
- 3) 
- 4) 
- 5) 
- 6) 

Преподаватель должен прочитать их на слог с дирижированием и, что очень важно, показать разницу между тремя последними фигурами, объяснив, что триоль – это три одинаковые восьмые на взмах руки в отличие

фигур  и , в которых имеется небольшая остановка на последней или первой ноте “фигурки”. Надо отметить, что триоли на слух угадываются с легкостью, гораздо труднее их воспроизводить без предварительного прослушивания, читая текст незнакомого произведения.

В размере 6/8 также можно ограничиться данными двумя способами чтения ритма, так как доля равна восьмой, а сложные ритмические фигуры в этом размере на третьем этапе еще не используются.

Прорабатывая размер 6/8, необходимо объяснить его сущность и особенность, показать принципиальное отличие от размера 3/4, разъяснить, что, не смотря на то, что количество восьмых в такте в обоих размерах одинаковое, группируются они по-разному и разница в группировке связана с разным распределением акцентов


 - группировка по две восьмые (акцентами)

 - группировка по три восьмые (акцентами)

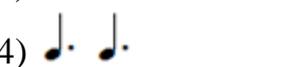
Для большей ясности преподаватель должен прохлопать ровные восьмые в размере 3/4 и 6/8 с подчеркиванием разной акцентировки, чтобы обучающиеся почувствовали разницу, а затем попросить определить на слух, в каком размере преподаватель прохлопывает ровные восьмые (также с подчеркиванием разной акцентировки).

Далее необходимо научить свободно дирижировать в размере 6/8 со счетом без музыки и без прочтения ритма в нем. Чуть позже можно вводить прочтение двумя способами простейших ритмических вариантов в данном размере

6/8 1) 

2) 

3) 

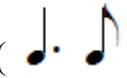
4) 

5) 

Лишь когда обучающиеся станут свободно дирижировать в размере 6/8 и читать варианты, написанные на доске, можно переходить к чтению ритма в размере 6/8 несложных примеров из учебника сольфеджио. Отработав на одном из занятий чтение ритма примеров из учебника сольфеджио, на следующем занятии следует приступить к пению данных мелодий по нотам с дирижированием и игре их на фортепиано со счетом и лишь на последующем занятии задавать учить одну из проработанных мелодий наизусть.

На **четвертом этапе** – в старших классах – принципиально новый материал не добавляется, усложнение происходит в основном за счет более трудных сочетаний, комбинаций пройденных ранее ритмических фигур и за счет введения усложненных вариантов пройденных ритмоформул. Так, изучаемая в последних классах ритмическая фигура четверть с точкой и две шестнадцатые фактически, является модификацией отработанного ранее более простого ее прообраза – четверть с точкой и восьмая, и потому с легкостью осваивается обучающимися. Не являются принципиально новым

материалом и заливованные ноты ().

Освоение заливованных нот начинается фактически во втором классе при прохождении ритма четверть с точкой и восьмая () , который является простейшим примером заливованной ноты (). Навык работы с четвертью с точкой и восьмой помогает обучающимся без особого напряжения освоить указанные выше заливованные ноты. Освоение новых

размеров в седьмом классе (сложных – $9/8$, $12/8$, смешанных – $5/4$, $5/8$ и переменных) целиком и полностью базируется на знаниях и навыках, полученных при освоении размеров $2/4$, $3/4$, $4/4$, $3/8$ и $6/8$, пройденных в младших классах. Сложные, смешанные и переменные размеры также без труда усваиваются обучающимися, если были хорошо проработаны лежащие в их основе $2/4$, $3/4$, $4/4$, $3/8$ и $6/8$.

Запоминание и графическое отображение услышанного – самые сложные составляющие в работе над развитием чувства метроритма у детей, требующие развития памяти, внимания, осознанности действий, знания графических обозначений длительностей, навыков нотной записи.

Непосредственно процессу записи услышанного ритмического рисунка (ритмического диктанта) предшествуют подготовительные формы работы, заключающиеся в том, что преподаватель постепенно приобщает детей к слуховому восприятию и осознанию различного рода элементов метроритмического материала, предлагаемого для записи. Подготовительные формы диктанта строятся таким образом, чтобы ребенок мог логически уловить элементы ритмического рисунка.

Чаще всего подготовительные формы приближены к игре и включают различные упражнения на развитие памяти: исполнение ритмических фраз, предложений «вслух – про себя», по-очереди с роялем, в другой последовательности и т.п., устные формы диктанта.

Ритмический диктант сначала может представлять собой слово, фразу, а затем - предложение, период. В подвинутых группах возможны несложные 2-х-голосные диктанты (с *ostinato*, имитационной полифонией) с разными тембрами голосов.

Работа над ритмическими диктантами проводится поэтапно:

1. Анализ структуры (количество фраз, наличие или отсутствие повторности).
2. Определение размера.
3. Анализ ритмического рисунка диктанта. Запоминание фразы и воспроизведение ее ритмослогами, звучащими жестами, позволяющими отобразить разные длительности.
4. Запись услышанного ритмического рисунка (выкладывание карточками длительностей, ритмоформул).
5. Исполнение. Ритмический диктант исполняется с дирижированием, с придуманным аккомпанементом (инструментами, звучащими жестами), каноном.

Роль диктанта может выполнять стихотворный текст, музыкальная фраза, ритмический фрагмент, воспроизведенный педагогом звучащими жестами, карандашом и т.д., а так же ритм знакомой ранее песни.

Например:



Существуют творческие задания в работе с графическим отображением услышанного метроритмического материала:

- досочинение ненаписанных фрагментов в диктанте (начальной или завершающей фразы);

- придумывание ритмического диктанта на заданное количество тактов с последующим четким воспроизведением для запоминания группой;

- диктант - «Исправление ошибок» - поиск несоответствий между услышанным ритмом и его графическим изображением;

- сочинение варианта ритмического диктанта с определенным заданием (ритм, форма, тембр);

- сочинение ритмического аккомпанемента к диктанту и т.д.

Последовательная, поэтапная работа, направленная на овладение детьми навыков осознания, прочтения и записи разнообразных метроритмических рисунков – наиважнейшая составляющая успешной музыкально-слуховой и исполнительской деятельности обучающихся в хоровой школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие чувства метроритма – сложный и длительный процесс, основные аспекты которого отражают первичную способность понимать, воспроизводить и графически отображать метроритмическую составляющую музыкальных образов. Хорошо развитое метроритмическое чувство определяет дальнейшие перспективы обучения музыке: не освоив азов ритмической грамоты, не овладев необходимыми при этом умениями и навыками, обучающийся – музыкант не сможет в дальнейшем двигаться по восходящей линии. Поэтому развитию метроритмического чувства у детей на занятиях по сольфеджио принадлежит огромная роль.

Методика развития чувства метроритма у детей на занятиях по сольфеджио строится на систематическом целенаправленном освоении основных метроритмических понятий, различных метроритмических групп – ритмоформул. Последовательная проработка ритмоформул активно воспитывает, разносторонне «упражняет» музыкально – ритмическое чувство, создает естественную, исключительно благоприятную среду для его развития и кристаллизации.

Стоит отметить, что если обучающиеся овладевают знаниями и навыками для конкретной практической цели, например, для сочинения и исполнения «ритмических композиций», то это многократно увеличивает их заинтересованность в материале, а с ней и качество усвоения. Став «рабочим материалом», ритм рассматривается не как нечто раз и навсегда установленное, а как активный, самостоятельный по выразительности элемент. Обучающиеся приходят к пониманию, что ритм, как выразительное средство, может выступать на первый план и играть существенную конструктивную роль. Развитое чувство музыкального метроритма вызывает желание музицировать. Следовательно, в процессе работы над развитием музыкально-ритмического чувства совершенствуется и творческая сторона.

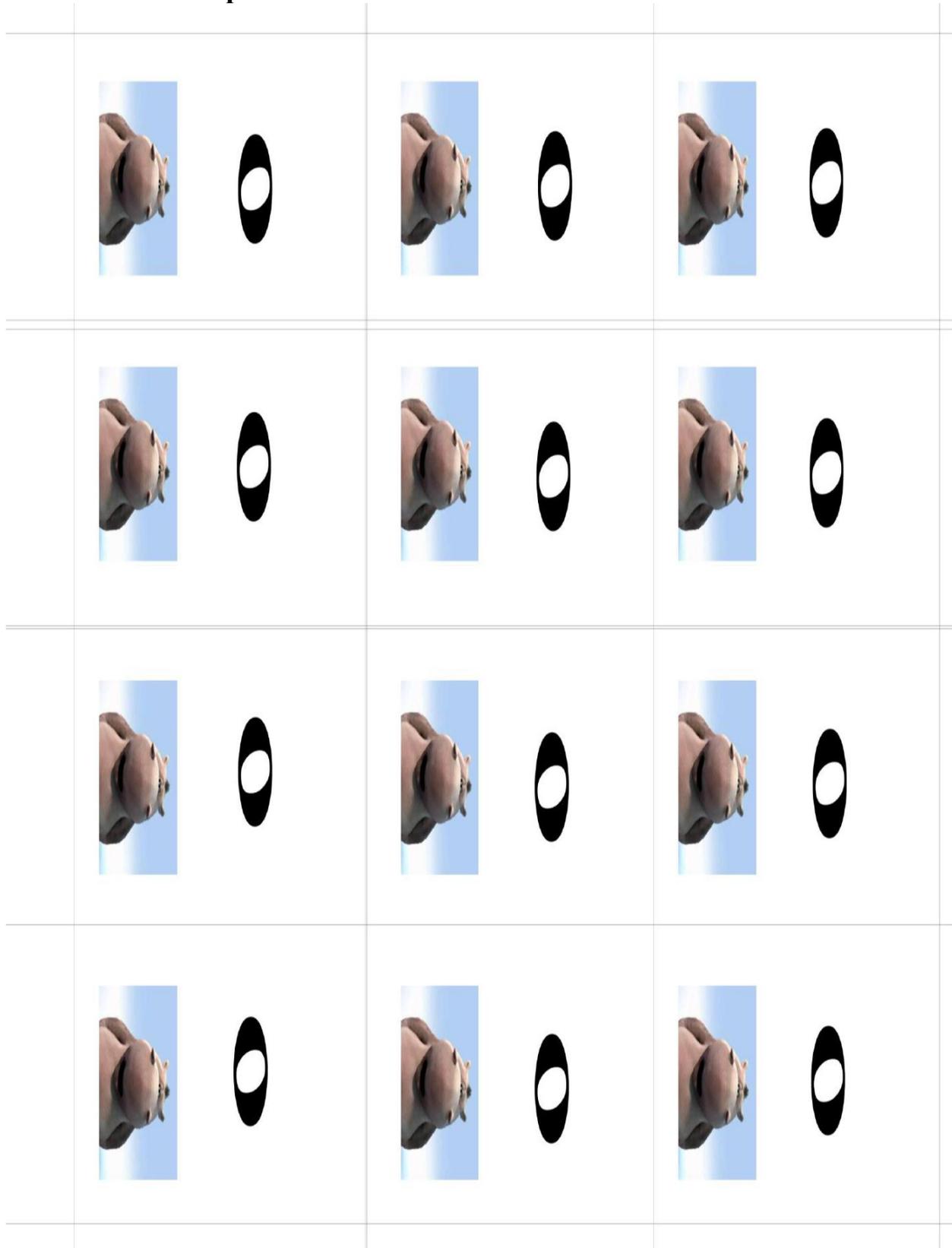
Немаловажным является то, что ощущение метроритма оказывает влияние на основные формы работы по сольфеджио: интонирование (его высокое качество невозможно без быстрого охвата ритмического рисунка), правильную артикуляцию и дикцию, умение читать с листа, слуховой анализ.

Таким образом, процесс развития метроритмического чувства у детей на занятиях по сольфеджио охватывает широкий круг задач - это повышение общей музыкальности, развитие слуха, памяти, креативности, знакомство со множеством различных произведений, расширяющее музыкальный кругозор.

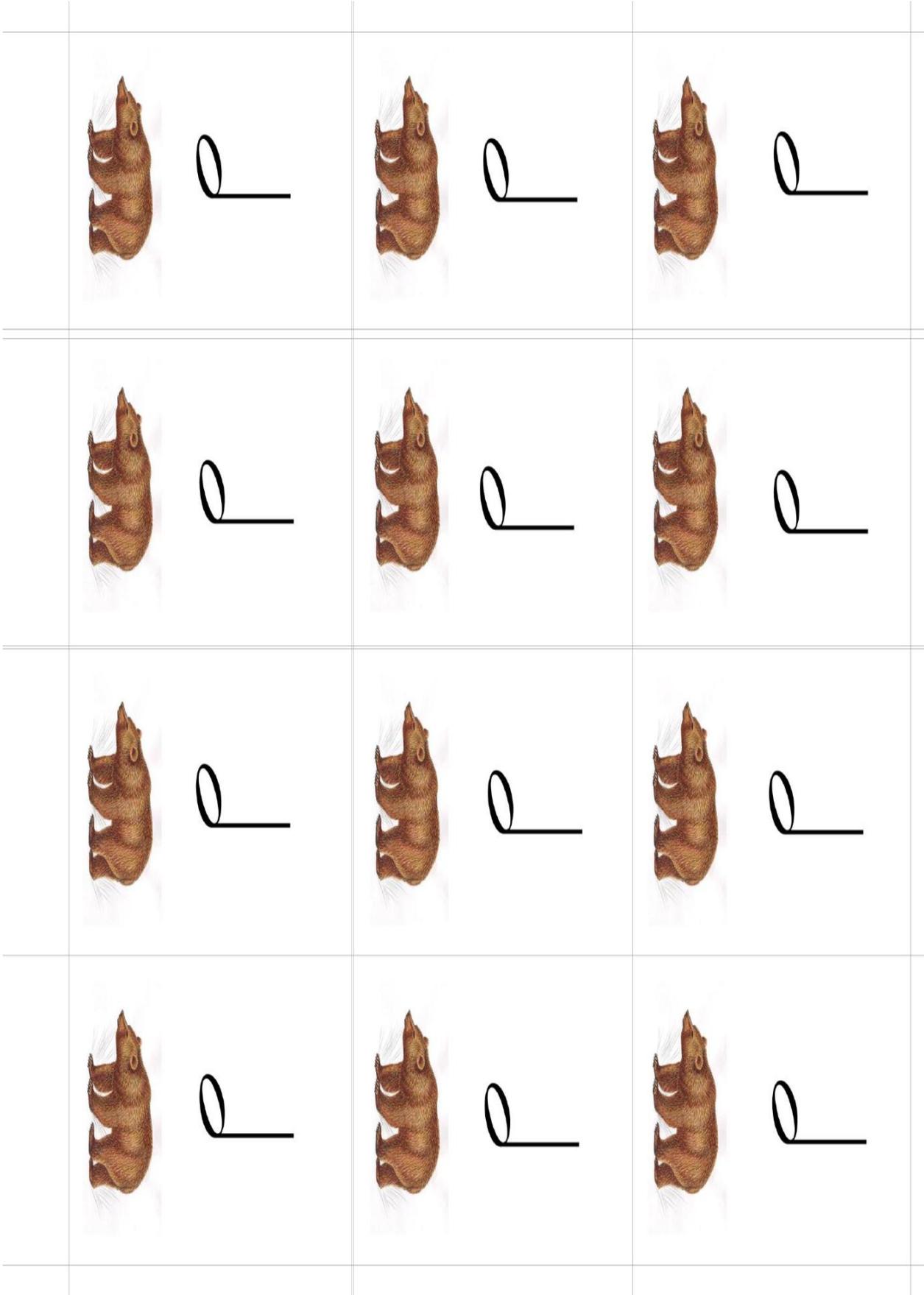
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

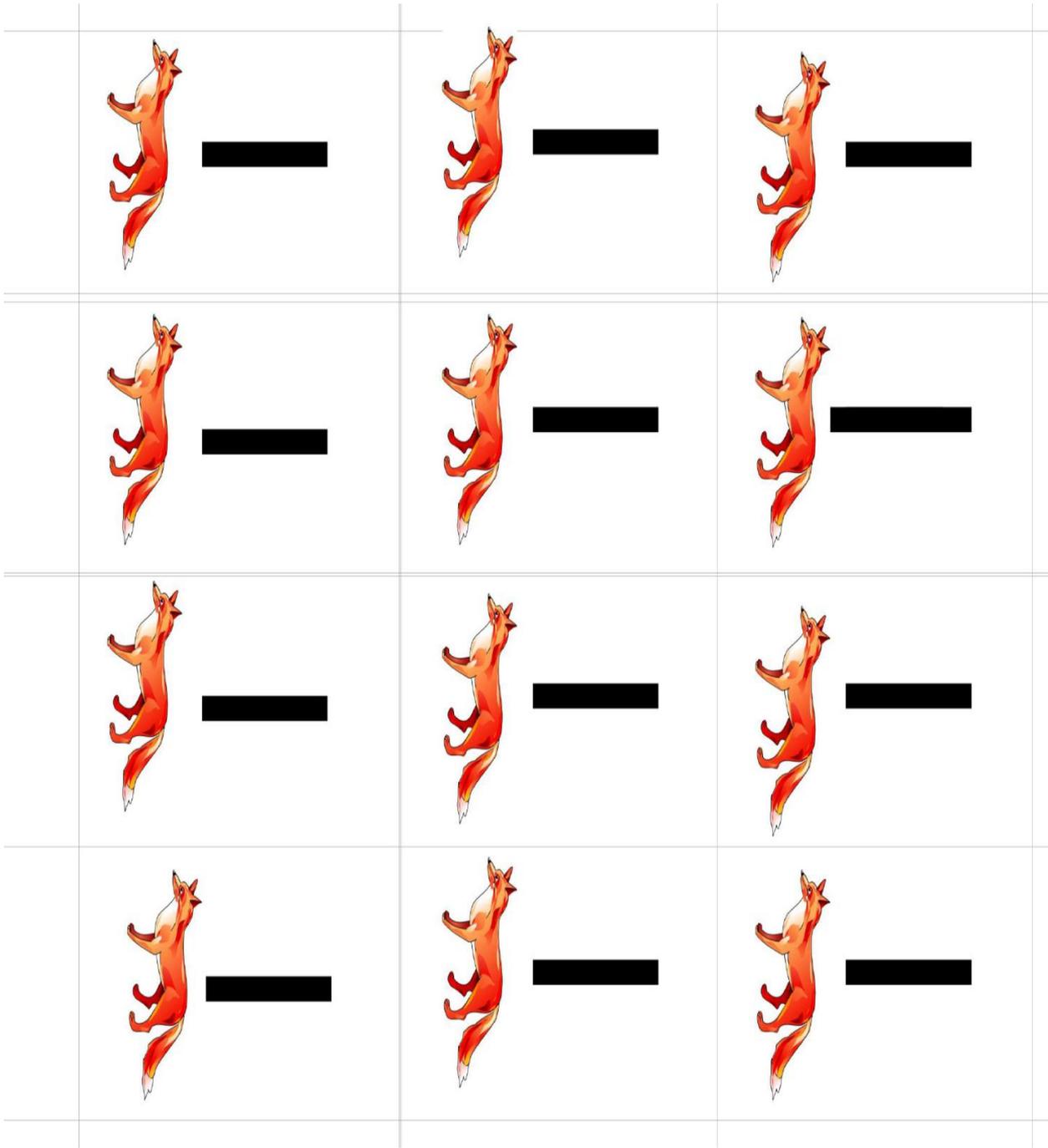
1. Баренбойм, Л.А. Путь к музицированию. – М., 1974.
2. Берак, О. Школа ритма. – М., 2007.
3. Бергер, Н. Сначала - РИТМ. – СПб: «Композитор», 2006.
4. Зайцев, М.В. Принципы наглядности на занятиях сольфеджио и музыкальной грамоты в самодеятельном хоре. – Л., 1988.
5. Золина Е., Синяева Л., Чустова Л. Сольфеджио. Музыкальный синтаксис. Метроритм. 6-8 классы. – М., 2003.
6. Как преподавать сольфеджио в 21 веке. Сост. О. Берак, М. Карасева. – М., 2006.
7. Карасёва, М. Освоение ритмических трудностей в вузовском курсе сольфеджио // Воспитание музыкального слуха. Вып. 3. Науч. тр. МГК им. П. И. Чайковского. Сб. 1. – М.: МГК им. П. И. Чайковского, 1993.
8. Карасева, М. Современное сольфеджио. Учебник для средних и высших музыкальных учебных заведений. В трех частях. – М., 1996.
9. Карасёва, М. Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха. – М.: Композитор, 2002.
10. Кирнарская, Д. К. Музыкальные способности. – М., 2004.
11. Музыкальные диктанты для ДМШ. Сост. Ж. Металлиди, А. Перцовская. – М., 1986.
12. Музыкальный энциклопедический словарь. – М., 1990.
13. Наглядные пособия на занятиях по сольфеджио. Сост. Синяева Л.С. – М., 1994.
14. Назайкинский, Е.В. Настройка и настроение в музыке // Воспитание музыкального слуха. – Вып.2. - М., 1985.
15. Панова, Н. Элементарная теория музыки. – М., 1999.
16. Руднева, С., Фиш Э. Ритмика музыкальных движений. – М., 1972.
17. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М., 1978.
18. Тютюнникова, Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи. Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. – М.; 2003.
19. Харлап, М. Тактовая система музыкальной ритмики // Проблемы музыкального ритма. – М., 1978.
20. Холопова, В.Н. Проблемы музыкального ритма. – М., 1993.

«Ритмические карточки»

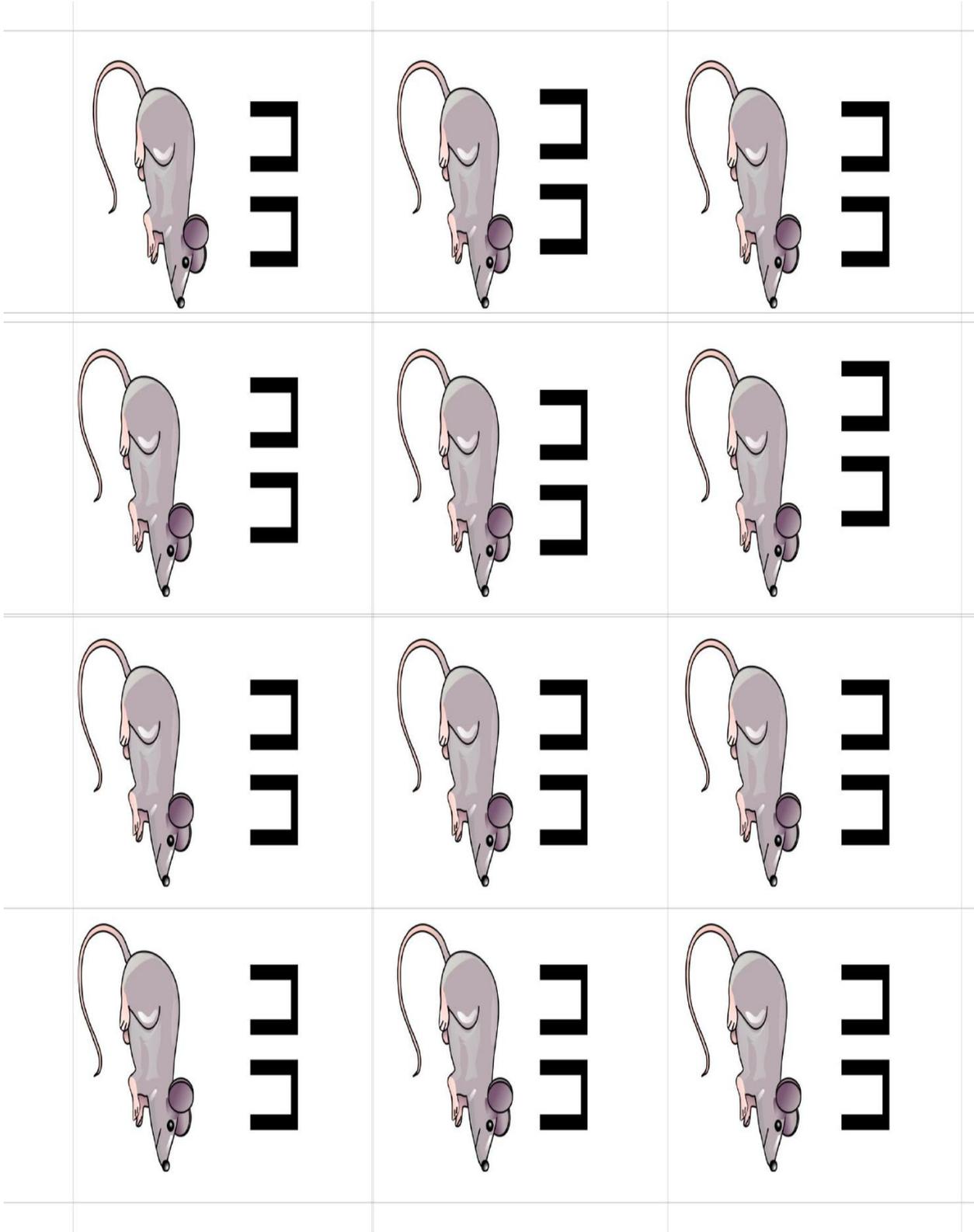


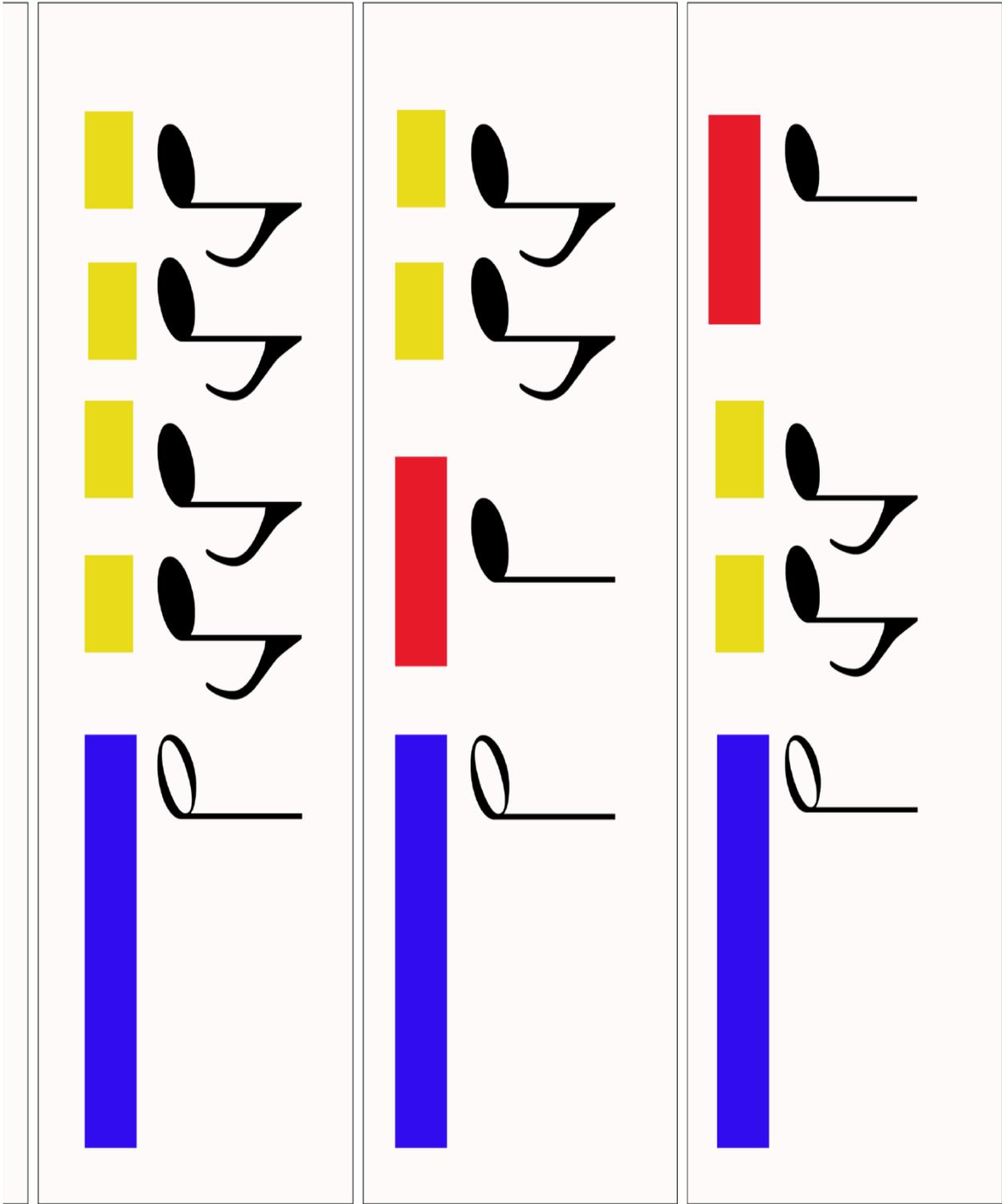
••••
••••
••••
••••











«Ритмические партитуры» М.В. Зайцева

The page contains two columns of rhythmic exercises. Each exercise is represented by a musical staff with notes and rests, and a line of Cyrillic syllables below it. The exercises are as follows:

- Exercise 1 (Left):** Staff with notes: TI BI TI BI TI BI TI BI. Syllables: ТИ БИ ТИ БИ ТИ БИ ТИ БИ. Marked with 'x' above the first and fifth notes.
- Exercise 2 (Left):** Staff with notes: TI TI BI TI TI BI. Syllables: ТИ ТИ БИ ТИ ТИ БИ. Marked with 'x' above the first and fifth notes.
- Exercise 3 (Left):** Staff with notes: TI BI TI TI BI TI. Syllables: ТИ БИ ТИ ТИ БИ ТИ. Marked with 'x' above the first and fifth notes.
- Exercise 4 (Left):** Staff with notes: TI BI TI BI. Syllables: ТИ БИ ТИ БИ. Marked with 'x' above the first and fifth notes.
- Exercise 5 (Left):** Staff with notes: TI TI BI TI BI TI. Syllables: ТИ ТИ БИ ТИ БИ ТИ. Marked with 'x' above the first and fifth notes.
- Exercise 6 (Left):** Staff with notes: TI BI TI TI BI. Syllables: ТИ БИ ТИ ТИ БИ. Marked with 'x' above the first and fifth notes.
- Exercise 7 (Left):** Staff with notes: TI BI BI TI BI. Syllables: ТИ БИ БИ ТИ БИ. Marked with 'x' above the first and fifth notes.
- Exercise 8 (Right):** Staff with notes: TI RI PI TI RI PI. Syllables: ТИ РИ ПИ ТИ РИ ПИ. Marked with 'x' above the first and fifth notes, and '3' above the first three notes of each pair.
- Exercise 9 (Right):** Staff with notes: TA PI TA PI. Syllables: ТА ПИ ТА ПИ. Marked with 'x' above the first and fifth notes, and '3' above the first three notes of each pair.
- Exercise 10 (Right):** Staff with notes: TI RI PI TA PI. Syllables: ТИ РИ ПИ ТА ПИ. Marked with 'x' above the first and fifth notes, and '3' above the first three notes of each pair.
- Exercise 11 (Right):** Staff with notes: TA PI TI RI PI. Syllables: ТА ПИ ТИ РИ ПИ. Marked with 'x' above the first and fifth notes, and '3' above the first three notes of each pair.
- Exercise 12 (Right):** Staff with notes: TI RI TI RI. Syllables: ТИ РИ ТИ РИ. Marked with 'x' above the first and fifth notes, and '3' above the first three notes of each pair.
- Exercise 13 (Right):** Staff with notes: TA PI TI RI. Syllables: ТА ПИ ТИ РИ. Marked with 'x' above the first and fifth notes, and '3' above the first three notes of each pair.
- Exercise 14 (Right):** Staff with notes: TI RI TA PI. Syllables: ТИ РИ ТА ПИ. Marked with 'x' above the first and fifth notes, and '3' above the first three notes of each pair.