

**МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
«ДЕТСКАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ШКОЛА» г. НОВОЗЫБКОВА**

Методическая работа на тему:

«Развитие чувства метро-ритма на уроках сольфеджио в ДМШ»

Подготовила педагог по сольфеджио:

Кашанская Л. В.

Новозыбков 2018 г.

Содержание:

I. Введение.

II.1. Работа над развитием чувства метро-ритма. Что такое метро-ритм?

II.2. Значение темпа при воспитании чувства метричности.

II.3. Упражнения для развития чувства метричности и темпа.

III. Размер. Слуховое восприятие размера.

IV. Воспитание чувства ритма и размера.

V. Изучение различных сочетаний длительностей при работе над ритмом.

VI. Интонация и ритм. Высотные и временные связи звуков.

VII. Дирижирование. Схемы дирижёрских жестов при изучении различных ритмов.

VIII. Заключение.

IX. Список используемой литературы.

I. Введение.

В своей книге «Психология музыкальных способностей» Теплов пишет, что чувство метро-ритма основано на восприятии временных организаций музыки не только слухом, но и физическими клетками организма. Слушая музыку человек реагирует какими-либо произвольными движениями; покачивает головой или ногой. Замечено, что при этом даже изменяется пульс, дыхание становится неравномерным, в зависимости от того, какое впечатление произвела музыка. В методике преподавания сольфеджио, при работе над чувством ритма, нужно обязательно применять и использовать какие-то физические проявления организма.

Так, например, когда вы поёте или пишете диктант, воспринимаете и осознаёте ритм, вы обязательно дирижуете. И вы это делаете исходя из естественной потребности выразить временные связи каким-то движением. Когда мы работаем с маленькими детьми, мы часто используем ходьбу, игру, хлопанье в ладоши, отстукивание карандашиком, всевозможные движения для того, чтобы воспринять и закрепить ритмические впечатления. Существует даже предмет – ритмика, в задачу которого входит научить детей закреплять временные связи физическими действиями. Ритм в музыке доступен человеку: так первобытная музыка в основном использовала ритмические взаимоотношения, а интонационные пришли позже. До сих пор музыка многих народов основана на ритме, а звуковые взаимоотношения значительно уступают им. Однако в понятие ритма входит несколько разных закономерностей временных связей. Разберёмся в этих понятиях.

II.1. Работа над развитием чувства метро-ритма. Что такое метро-ритм?

Временная организация звуков или как мы говорим – чувство ритма состоит из ряда сторон. Во –первых - это ощущение метра, метричности, т.е. равномерности пульсирующих долей. Развёртываясь во времени музыкальная ритмическая фигура не может существовать вне этой метрической сетки. Равномерная пульсация – метр – основа временной организации музыкальных звуков. Метр – это как бы каркас, на котором вышивается ритмический рисунок. Никакая длительность не имеет смысла, если она вне метра.

Метр в записи выражается размером $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{6}{8}$ и т.д. Однако по слуховому восприятию размеры разделяются главным образом на два – двухдольные и трёхдольные. В самом деле, слушая музыку и ощущая трёхдольный размер трудно определить, что это – три четверти или три восьмых? Арифметически оба размера укладываются в трёхдольный метр, а записаны различно. Только с

помощью остальных выразительных средств музыки, можно определить, почему это $\frac{3}{8}$, а не $\frac{3}{4}$. Многие зависит от жанра произведения.

Однако равномерность не обязательно образует музыкальный ритм или метр. Скажем, падающие капли – это не музыкальный метр, во-первых, потому что в нём нет определённого размера, т.е. чередование сильных и слабых долей, а все капли равные, во-вторых - метр музыкальный – всегда художественный метр. Он имеет какие-то отклонения в одну или другую сторону, тогда как падение капель (физическая равномерность), обычно равномерно. Вспомните, при исполнении какого-либо музыкального произведения умение правильно распределить и выполнить всевозможные *ritenuto* и *accelerando* – большое художественное искусство.

Правда, и в художественно - музыкальном произведении существует равновесие, и если вы где-то сделали *accelerando*, то за этим очевидно идёт *ritenuto*, чтобы установить опять тот же основной единый темп. Чрезвычайно важно при сольфеджировании соблюдать художественный ритм, т.е. уметь сделать вовремя отклонение в сторону убыстрения или замедления. Но об этом иногда забывают и исполняют музыкальный пример с физической равномерностью. Больше того, многие педагоги, играя диктант, искажают мелодию, даже делают ударение на сильную долю, играют всё одинаковым звуком, механически равномерно.

II.2. Значение темпа при воспитании чувства метричности.

Первое и самое важное в развитии чувства метра-ритма – это воспитание чувства метричности. Оно заключается в умении выдержать равномерность в каком-то определённом темпе. В музыке это имеет большое значение и для художественной выразительности и для технического исполнения. Так же и в сольфеджио. Мы привыкли, что в сольфеджио всё поётся в среднем темпе, а ведь необходимо работать в любых темпах, над исполнением одного и того же примера (в более быстром или в более медленном). Этим мы занимаемся недостаточно. Поэтому и ученики часто не умеют выражать нужный темп. Надо помнить, что ощущение правильного темпа, умение выдержать его – это тоже самая «настройка», что и настройка на определённой высоте. Человек должен представить себе этот темп, и как- бы зажить в нём.

Дирижёр, прежде чем поднять руки, мысленно настраивается на данный темп и только тогда начинает дирижировать. А педагог очень часто даёт «пустой такт», в каком-то неясном темпе потому и ученики, уже при вступлении расползаются, не держат темпа. Темп влияет и на трудность примера и на

музыкальность исполнения. Одна мелодия должна быть исполнена очень быстро, легко, другая – протяжно. Причём, далеко не всегда петь в быстром темпе бывает трудно – гораздо труднее выдержать все длительности в медленном темпе.

II.3. Упражнения для развития чувства метричности и темпа.

Французская система воспитания метро-ритма уделяет особое внимание чувству метричности и темпа и использует специальные упражнения для этого.

Упражнения сводятся к тому, что учащимся предлагается просто считать «раз, два, три,» и т.д. в определённом темпе. Счёт проводится вслух и про себя, в счёте меняются акценты, делаются паузы. Это очень полезное упражнение.

Большое значение имеет умение держать темп внутри себя и воспитывать память на определённый темп. Обычно при сольфеджировании темп ускоряется, если пример лёгкий и наоборот, замедляется, если встречаются мелкие длительности и ритм более трудный. Но чаще всего учащиеся ускоряют темп, а не замедляют. И так, над развитием чувства метра в разных темпах необходимо работать отдельно, для этого педагогу очень важно дирижируя правильно показать темп. Для того, чтобы жест был чётким и убедительным нужна прежде всего – внутренняя настройка. Нельзя дирижировать, когда не чувствуешь темпа. Поэтому, перед тем как начать петь, надо настроиться в нужном темпе и в тональности.

В движении руки каждая доля имеет определённую точку там, где она начинается. Очень важен аффтакт. Считать «пустые такты» не нужно. Гораздо важнее выразительнее аффтакт, который сразу покажет в каком темпе ученики должны будут петь. И так воспитать у учеников живой художественный метр, чёткий свободный жест – это одна из важнейших задач педагога.

III. Размер. Слуховое восприятие размера.

Далее поговорим о размерах. При записи диктанта многие педагоги не считают ошибкой, когда двухдольный размер с четвертями и восьмыми записывается четвертями и половинными. Другие считают это за ошибку. В чём дело? При слуховом восприятии ученик написал ритм арифметически правильно, но не почувствовал выразительную сторону размера. Здесь мы сталкиваемся с тем, что арифметическое выражение размера очень доходчиво зрительно в записи, а над слуховым восприятием его приходится работать специально. Что значит слуховое восприятие размера? Кроме двухдольности и трёхдольности размер определяется характером долей и их чередованием. Мы

легко различаем на слух простые такты и сложные. Критерий – одна доля сильная, другая – относительно сильная. Но как различить такт в $\frac{3}{4}$ и $\frac{3}{8}$? Вы скажете, что по темпу. Но дело не в темпе, а в характере каждой доли. Вспомните романс Даргомыжского «Я здесь, Инезилья», написанный на $\frac{3}{4}$ и романс Глинки «В крови горит огонь желанья» - в размере $\frac{3}{8}$. По темпу они почти одинаковые.

Глинка «В крови горит огонь желанья»



Даргомыжский «Я здесь, Инезилья»



Создавая впечатление порыва Глинка избрал такт в $\frac{3}{8}$, где акцентируется I-я сильная доля слога, а проходящие два слога как бы затушёваны. В романсе же Даргомыжского подчёркивается каждая доля такта, передавая характер серенады, танцевальность. Это говорит о том, что определение размера связано с выразительностью, очень часто с текстом. При этом форма – структура музыки также имеет большое значение. Очень часто целый ряд произведений не может быть понят в двухдольном размере, а только в четырёхдольном, так как фраза, мотив, построенный так, что могут быть поняты и логичны лишь в одном размере.

Бизе «Кармен»



Это говорит о том, что необходимо у учеников воспитывать внимание к чувству формы и размера.

IV. Воспитание чувства ритма и размера.

Основой воспитания чувства метро-ритма является воспитание прежде всего чувства ритма и размера. После некоторой работы над ощущением темпа и размера можно перейти к изучению различных сочетаний длительностей. Это и

есть ритм. При этом очень важно воспитать у детей небезразличное отношение к тому, как написана та или иная мелодия, какими длительностями. Педагоги – пианисты, при игре произведения на $\frac{2}{4}$ учат детей считать на Раз-И, Два- И. Но ведь просчитывая каждую восьмую теряется дробная доля и получается уже четырёхдольный размер.

Пианисты идут дальше: когда в произведении есть шестнадцатые, они считают: «Ра-аз, и-и». Получается, что и шестнадцатые сделались ударными звуками, не раздробленными. Это неправильно, так как искажается смысл ритмической фигуры и теряется ощущение метра. Пока у нас не отработано чувство метро-ритма, мы не сможем добиться хорошего чёткого выполнения ритмического рисунка, т.е. разных длительностей. Мы знаем, что никакое арифметическое объяснение половин, четвертей, восьмых и т.д. не поможет нам их исполнить, так как это не будет связано со слуховым осознанием ритма.


V. Изучение различных сочетаний длительностей при работе над ритмом.




В работе над развитием чувства ритма, т.е. ощущение разных длительностей есть несколько методических направлений. Одни считают, что нужно начинать с тех ритмов, в которых доля ясно слышится, т.е. с четверти, с половинной. Существует много сборников, где подобраны примеры только с четвертями и половинными. Действительно, очень удобно, что четверть падает на каждую долю, а половинная тянется – две доли. Однако это противоречит художественному смыслу того, что звучит, даёт запись в искажённом виде, а практически реже встречается, чем другие ритмы. Думается во взрослой аудитории можно начать с четвертей и половинных, это понятно и легко выполнимо, но задерживаться на этом долго не надо. Но для детской аудитории это не годится, потому что дети идут от непосредственного впечатления, а не от сознательных действий. Непосредственное впечатление половинки очень неясно воспринимается. Дети понимают, что половинка длинная, но сколько она должна тянуться, они не чувствуют. Поэтому педагоги другого направления предлагают изучать вначале четверти и восьмые, а потом уже переходить к остальным ритмическим группам.

Что говорит за эту систему? Её жизненность, естественность и лёгкость её выполнения. В природе все как- бы удваивается: если можно так сказать, т.е. существует в удвоенном движении. Ну, скажем, если человек идёт, он идёт равномерно, если же он начинает бежать, он естественно бежит в два раза быстрее. Поэтому детям, для непосредственного впечатления очень естественно ощущение ходьбы и бега. Вот ходьба, вот бег, движение в удвоенном размере –

четверти и восьмые. Поскольку для человека естественно чётное дробление доли, поскольку и по программе триоли и квинтоли приходят значительно позже.

Работая над изучением разных ритмов, надо позаботиться о том, чтобы проработать их и в разных размерах, во всех возможных комбинациях долей, на которые приходится это дробление. Скажем, в двухдольном размере у нас две доли: I –й пример: первая - четверть, вторая – две восьмые, или II-й пример: первая – две восьмые, вторая – четверть, или III пример: первая и вторая доли все восьмые ит.д. В трёхдольном размере таких вариантов будет больше. Непременно надо их все практически проработать. Очень важно, ощущать и понимать на какой доле происходит эта дробность.

Следующим важным этапом является изучение длительностей, в которых одна доля входит в другую, скажем четверть с точкой. Ведь четверть с точкой представляет собой переход начала второй доли – на первую, акцент на второй доле делается внутренний, его фактически нет. Сюда же относятся всевозможные слигованные ноты. Синкопа () - эта та же четверть с точкой, только взятая через сильную долю. У теоретиков прохождение синкоп отодвинуто очень далеко. А ведь на практике она встречается часто и для исполнения по слуху не представляет никаких трудностей. Думается, что изучать, синкопы нужно не после восьмых и шестнадцатых, а вместе с четвертью с точкой. Следующая группа ритмическая - дробление нечётное, триоли и квинтоли ит.д. Здесь мы встречаемся с тем, что должны очень точно держать метрическую продолжительность каждой доли, уложив в неё нужное количество дробных звуков.

Раздробить долю нужно от начала доли до другой доли и при этом достичь полной равномерности. И это всё-таки легче, хотя это триоли и квинтоли, чем  и . Ведь здесь одна часть доли должна быть длиннее, другая короче. Для пианиста это ничего не стоит считать на «раз и» сделать это без счёта на «и» внутри доли, значительно труднее. Поэтому мы и ставим этот вид ритма уже на самый конец. Сюда же относится группа – восьмая с точкой и шестнадцатая. Это своеобразный пунктирный ритм, практический нетрудный, но в нём есть большое противоречие, между тем, как он пишется и как воспринимается и исполняется. Записывается он так – восьмая с точкой и шестнадцатая . При исполнении же мы слышим – один более длительный звук на долю и как форшлаг к следующей доле короткий звук. При пении мы связываем его с последующей нотой, а написан он с предыдущей. Это часто создаёт некоторую неувязку между зрительным ощущением при исполнении данного ритма.

VI. Интонация и ритм. Высотные и временные связи звуков.

На уроках сольфеджио вне ритма мы ничего не делаем. Когда мы читаем с листа или поём интонационные упражнения, то какой-то ритм присутствует, потому что высотные и временные связи звуков неотделимы. Но педагоги разделяются во мнениях. Одни считают, что над интонацией и ритмом надо работать одновременно, в некоторых случаях следует выделить эти два элемента и поработать отдельно над каждым из них. Многие возражают против этого. Соглашаясь с тем, что работать отдельно над интонацией (петь интервалы, гаммы, аккорды) надо, всё-таки считают, что работа над ритмом невозможна без мелодии. Но мы говорили о том, что музыка бывает только ритмическая. Из этого следует, что заниматься ритмом можно отдельно. Это мнение имеет право на существование и в практике преподавания сольфеджио. Какими же могут быть ритмические упражнения?

Их можно разделить на две категории: ритмические упражнения под музыку (причём музыка эта может исполняться, звучать, а может только мысленно воспроизводиться) и упражнения, в которых музыка не присутствует, а в ней только выполняется определённая ритмическая фигура. Рассмотрим некоторые из них.

VII. Дирижирование. Схемы дирижёрских жестов при изучении различных ритмов.

Представим себе, что в младших классах ДМШ мы проходим с вами ощущение двух или трёхдольности. С чего оно начинается? Конечно со слушания музыкальных примеров и с попытки дирижировать под эту музыку. При этом в дирижировании главное – это не выполнение схемы на два или на три, а достижение полной свободы и автоматизации жеста. И тут многие педагоги делают ошибку, с самого начала показывая схему движения руки. Гораздо полезней работу над дирижированием начинать исходя из выразительной стороны и из функций жеста дирижёра, а не из схемы тактирования. Игра в дирижёра у маленьких детей или просто отстукивание метра у взрослых, должна обязательно предварять начало работы над дирижированием. Но указывая на схему, на размер, учащийся должен только интуитивно улавливать в разных темпах равномерную пульсацию и передавать её каким-нибудь жестом. Это может быть любое движение не обязательно рукой, а, скажем, ходьба под музыку.

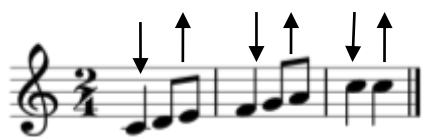
Что здесь главное? Уловить темп. При этом следует играть, меняя темпы, делая всевозможные ускорения, замедления или один и тот же пример играть в разных темпах. Умение правильно уловить, почувствовать и воспроизвести

движением темп – основа дирижирования. После того, как темп услышан и доля показывается движением можно переходить к чувству размера и здесь уже организовать движения. Если дети дирижируют по воздуху, без отстукивания, то им можно показать, что сильная доля всегда имеет тенденцию вниз, как более сильное движение руки. Какими бы не были остальные движения руки (схемы нет), есть только сильная доля вниз.

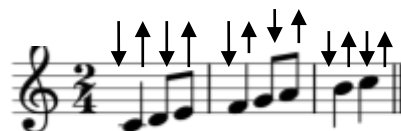
Для взрослых, которые только отстукивают или слегка показывают рукой, применимо это же правило, если вы отстукиваете, то сильная доля отличается более сильным стуком. Отсюда получается, что у вас сильные доли отработаны, а остальные показываются где угодно. Затем начинается работа над точностью жеста, над точкой. И после этого выясняется, что у вас схемы двух и трёхдольного размеров уже готовы, потому что в любом случае замах нужно сделать, иначе движение вниз не получится. В движении на три четверти, казалось бы несколько более сложно, но и тут не имеет существенной разницы куда повели руку ученики, хорошо ли нарисовали «треугольник» схемы. Только дети, которых учат дирижировать сразу по схеме «рисуют» мысленным жестом в воздухе этот «треугольник». Возьмите дирижёра: когда он показывает на $\frac{3}{4}$, у него почти не видно этого треугольника и в то же время жест достаточно ясный.

Схему лучше вводить несколько позже, примерно во втором классе. Ведь интересно дирижирование только тогда, когда оно естественно. Иногда спрашивают: «Нужно ли дирижировать взрослому человеку?» Как вам удобно, если вы привыкли к этому, то дирижируйте, если вам это мешает, - не дирижируйте. Важно, чтобы выполнили, сохранили темп и все длительности. Причём, со временем, чем сильнее у вас воспитано чувство метро-ритма, тем меньше вам нужно дирижирование и в дальнейшем, скажем, в вузе не обязательно дирижировать, потому что жест у вас уже отработан, естественен и может быть заменён мысленным счётом. Должно быть внутреннее чувство метро-ритма и уже не нужен жест.

Значит первое – это естественная автоматизация жеста, потом уже – изучение схемы. Существует рекомендуемая Островским ещё одна система тактирования – не схема размера, а доли. Он говорит о том, что каждая четверть в любом размере имеет в себе как бы внутренние скрытые восьмые (две), т.е. жест всегда состоит из двух моментов. Он предлагает дирижировать по восьмым.

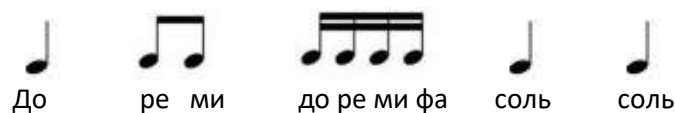


По сетке размера

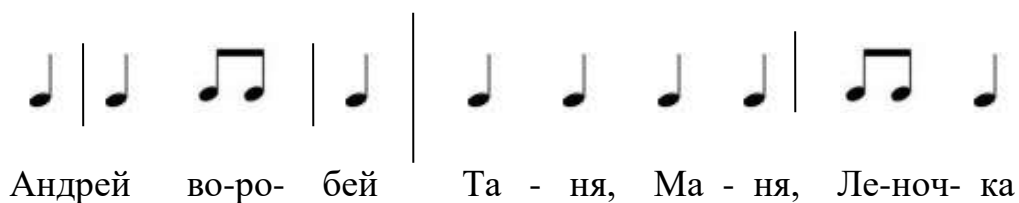


Тактирование доли

Это мы используем часто, особенно при трудных ритмах. Например, у вас ритм восьмая и две шестнадцатые слигованы со следующими двумя восьмыми. В этом случае для того чтобы быть точным, хорошо проверить каждую из этих восьмых, т.е. вот так тактировать. Этот приём помогает разобраться в сложных ритмических группах и приучает учащихся следить за точностью выполнения всяких длинных нот. Но вряд ли он целесообразен на начальном этапе в ДМШ. Есть другие специальные упражнения. Не тактировать, а дважды называть ноту, например – соль или даже со-о-ль, а если мы её всю раздробим, будет уже что-то другое. Следует прибегать к этому только в отдельных случаях для проверки. Как же изучать длительности после того, как мы уже в какой-то степени привели в порядок руки, чувствуем метричность, пульсацию в разных темпах? Приёмы здесь очень различные. Все они должны идти от слухового восприятия, от выразительной стороны ритма, от того, чтобы ребята могли слушая узнать: здесь пунктирный ритм, а здесь ровные восьмые или синкопы. Это свяжет их со специальностью, с курсом музыкальной литературы. Важно ещё приучить детей разбираться в разных ритмах и в чтении с листа, и в написании. В чтении с листа очень важно и полезно ощущать при сольфеджировании группу звуков. Дело в том, что в нотах все ритмические фигуры сгруппированы вокруг доли. Это требует от нас при назывании строго выполнять группу в доле, делая лёгкое ударение на начальном звуке и произнося остальное слитно.



Хорошо связывать это с ударными слогами в русских словах:



Или с речитативными песенками – прибаутками, где текст часто соответствует ударным звукам. Например – песня «Часы» и другие.

Существует ещё буквенная система ритма. Четверти, например, называются Та, восьмые – Та-Та или Ти- Ти, шестнадцатые – Тири-Тири, триоль – Ти-ре-ти. Они очень хорошо укладываются. По этой системе дети проговаривают без всякой высоты целый ряд примеров. Эти упражнения очень полезны для развития дикции.

VIII. Заключение.

Работе над воспитанием чувства метро-ритма должно быть уделено много внимания. К этому надо приучать ребят с самого начала. Ритмом нужно заниматься не только одновременно с работой над интонацией, но и отдельно. Главное – воспитание чувства метричности в разных темпах, свободы дирижёрского жеста и проработка разных ритмических длительностей.

IX. Список используемой литературы.

Теплов Б. Психология музыкальных способностей. – М.-Л.: Сов. композитор,

Островский А. Курс теории музыки. Л.: Музыка, 1988.

Берак О.Л. Школа ритма. Учебное пособие по сольфеджио. ч. I. Двухдольность. М.:Изд-во Российской Академии Музыки им. Гнесиных, 2003.

Боровик Т. Звуки, ритмы и слова. - Минск, Книжный дом, 1999.

Картавцева М. Развитие творческих навыков на уроках сольфеджио.- М., 1978.

Вахромеев В. Методики преподавания сольфеджио. М.: «Музыка», 1978.

Давыдова Е. Сольфеджио 3 класс ДМШ. Методическое пособие. М.: «Музыка», 1986.

Давыдова Е. Сольфеджио 4 класс ДМШ. Методическое пособие. М.: «Музыка», 1986.

Давыдова Е. Методика преподавания сольфеджио. М.: «Музыка», 1986.

Синяева Л. Воспитание метроритмических навыков на уроках сольфеджио. М.: «Музыка», 1988.

Теплов Б. Психология музыкальных способностей. – М.-Л.: Сов. композитор,

Холопова В. Вопросы ритма в творчестве композиторов XX века. – М.: Музыка, 1971.

Холопова В. Проблемы музыкального ритма. – М.: Музыка, 1993.

Масленкова Л.М. Интенсивный курс сольфеджио. Методическое пособие для педагогов. СПб,Союз художников, 2003.

СПб,199211. Сиротина Т. Ритмическая азбука. М., 2007

