

Муниципальное бюджетное образовательное
учреждение дополнительного образования
«Высоковская детская школа искусств»

Методическая разработка по теме
РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО ЧУВСТВА
НА ЗАНЯТИЯХ ФОРТЕПИАНО В ДШИ

преподавателя по классу фортепиано
первой квалификационной категории
Елисеевой Ирины Вячеславовны

Высоковск,

2017 г.

Содержание

Введение.

Глава 1. Особенности музыкально-ритмического воспитания в классе фортепиано.

Глава 2. Методика развития музыкально-ритмического чувства у начинающих школьников в классе фортепиано.

Заключение.

Список литературы.

Введение

Проблема способностей всегда была и остается острой и жизненно важной: перед каждым индивидом постоянно возникает необходимость в удовлетворении жизненных потребностей и вместе с тем практическая возможность их удовлетворения оказывается зависимой от условий жизни, наличия способностей и умений. ДШИ решает актуальную для общества задачу общего музыкального образования в вопросах формирования у детей эстетического вкуса, приобщения детей к музыкальному искусству. Сложившаяся система обучения детей на музыкальных отделениях в школах искусств ориентирована на развитие творческих навыков детей, полное раскрытие их музыкальных способностей для овладения практическими навыками игры на музыкальном инструменте. На начальном этапе обучения проявляется особая потребность в развитии чувства ритма учащегося. Порой приходится прилагать много усилий для достижения игры с ритмической определенностью, но не всегда удается достичь результата с помощью обычных средств.

Потребность развития чувства ритма учащегося особенно остро проявляется на начальном этапе обучения. Используя предлагаемые приёмы, можно успешно развивать музыкально-ритмическую способность учащихся младшего школьного возраста.

Цель работы заключается в создании методической системы развития музыкально-ритмического чувства у учащихся младших классов в процессе занятий на фортепиано.

Задачи данной работы:

- Рассмотреть накопленный методический опыт по проблеме развития музыкально-ритмического чувства у учащихся младших классов в процессе занятий на фортепиано;

- Обобщить личный педагогический опыт в работе по развитию музыкально-ритмического чувства у учащихся младших классов в процессе занятий на фортепиано;

Методологической основой исследования являются философские, психолого-педагогические и эстетические исследования, связанные с темой данной работы. Изучались труды в области философских и эстетико-искусствоведческих знаний (М.С. Каган, Н.И. Киященко, Д.С. Лихачев, Э.И. Моносзон и др.); психолого-педагогические исследования по проблемам формирования способностей, оптимизации процесса обучения (Ю.К. Бабанский, А.Л. Леонтьев, И.Я. Лернер, А.А. Мелик-Пашаев, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.); по музыкознанию (Б.В. Асафьев, Е.В. Назайкинский, А.Н. Сохор, Б.Л. Яворский и др.); по методике и методологии образования (Э.Б. Абдуллин, О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, Г. М. Цыпин и др.).

Частная методология исследования сложилась в опоре на научные труды и практические методические разработки Л.А. Баренбойма, Г.Г. Нейгауза, Т.И. Смирновой.

При решении поставленных задач, обобщении результатов исследования применялись следующие методы:

- теоретическое изучение и анализ литературы по проблеме исследования;
- анализ современного состояния работы по изучаемой проблеме;
- методы эмпирического исследования (наблюдение, опрос, анкетирование и др.);
- обобщение собственного многолетнего педагогического опыта (26 лет работы с детьми);

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная методическая система развития музыкально-ритмического чувства у детей младшего школьного возраста в процессе овладения

музыкальной деятельностью дает возможность педагогам значительно повысить музыкально-творческий уровень учащихся.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложений.

Глава 1.

2.1. Особенности музыкально-ритмического воспитания в классе фортепиано

Ритм - один из центральных, основополагающих элементов музыки, обуславливающий ту или иную закономерность в распределении звуков во времени. Чувство музыкального ритма - это комплексная способность, включающая в себя восприятие, понимание, исполнение, созидание ритмической стороны музыкальных образов.

Чувству музыкального ритма посвящено достаточно много работ, однако, применительно к возникновению и формированию этой способности у ребенка (дошкольника, младшего школьника), эта проблема рассматривалась сравнительно небольшим количеством специалистов (М.А. Румер, Н.А. Ветлугина, Г.А. Ильина, К.В. Тарасова и др.). Результаты проведенных исследований свидетельствуют об очень раннем возникновении у ребенка музыкально-ритмических реакций, о доминировании ритмического начала на самых первых стадиях развития музыкальности.

В дневниках музыкального развития детей первого и второго года жизни, которые приводит Б.М. Теплов, отмечается, что начальные проявления музыкально-ритмического чувства обнаруживаются уже в 9 -10 месяцев. А. Бентли в книге "Музыкальные способности детей и их измерение" отмечает, что реакции ребенка на ритмический элемент музыки возникают одновременно или вскоре после первой непосредственной реакции малыша на звуки материнского пения, а также звуки какого-либо музыкального инструмента (скрипки, фортепиано). Ритмический элемент музыки вызывает у ребенка телесные движения, сначала беспорядочные, потом совпадающие с "пульсом" музыки. Чувство музыкального ритма формируется и развивается у детей путем усвоения системы музыкально-ритмических эталонов, наиболее часто

встречающихся в музыке, откristаллизовавшихся в общественной музыкальной практике.

В практике музыкального воспитания чувство ритма, как и любая из составляющих комплекса музыкальных способностей, формируется и развивается в различных видах музыкальной деятельности - пении, слушании музыки, игре на музыкальных инструментах и проч.

В фортепианной педагогике развитию чувства музыкального ритма уделяется особое внимание. Это обусловлено теми сложными задачами, которые стоят перед пианистом в процессе исполнения ритмической стороны музыкального произведения. Степень зрелости, уровень мастерства пианиста-исполнителя определяется умением убедительно и художественно верно расшифровать, "оживить" ритмическую запись произведения, передать и раскрыть замысел композитора посредством музыкального ритма, как одного из самых ярких средств музыкальной выразительности. В этом плане музыкальный ритм, наряду с динамикой, агогикой и, в отличие от мелодии, гармонии, является "собственным" средством исполнения играющего. Г.Г. Нейгауз говорил ... "и не забывайте никогда, что библия музыканта начинается словами: вначале был ритм" [38с. 38]. Музыку (исполнение), лишённую ритмического стержня - логики времени и развития во времени, Г.Г. Нейгауз считал только музыкальным шумом, в котором «утеряна или исковеркана до неузнаваемости музыкальная речь» [38, с. 40].

Важность ритма при исполнении музыкальных произведений диктует необходимость наличия у исполнителя хорошо сформированного чувства ритма. Эта музыкальная способность не достигает высокого уровня развития без целенаправленного педагогического воздействия даже у высокоодарённых учащихся. В этой связи, ритмическое воспитание пианиста является одним из основных моментов обучения игре на фортепиано.

Фортепианная педагогика накопила большой опыт формирования чувства ритма у обучающихся пианистов. В том или ином аспекте к этому вопросу обращались педагоги-пианисты: А.Д. Алексеев, Л.А. Баренбойм, Н.И.

Голубовская, А.Б. Гольденвейзер, К.Н. Игумнов, Г.Г. Нейгауз, Г.П. Прокофьев, С.А. Савшинский, Г.М. Цыпин, и др. Авторами высказан ряд ценных рекомендаций, практических советов, методов и приёмов развития чувства ритма в процессе фортепианной игры. Однако, особая значимость и сложность нахождения наиболее эффективных путей полноценного развития чувства ритма, направленных на преодоление часто встречающихся в массовой практике ритмических недостатков исполнения, всё ещё определяют проблематичность и актуальность вопроса развития этой способности в фортепианной педагогике. Особенно остро он ставится на начальном этапе обучения игре на фортепиано, когда закладывается фундамент дальнейшего развития всех музыкальных способностей и, в частности, чувства музыкального ритма.

Рассмотрение вопроса о методике развития чувства ритма требует выделения наиболее часто встречающихся, типичных ошибок учащихся при исполнении музыкальных произведений. Эти недостатки выявлены нами в результате анализа методической литературы и состояния практики в массовом обучении игре на фортепиано. К наиболее часто встречающимся, типичным ритмическим ошибкам учащихся можно отнести:

- неумение точно выдерживать единый темп музыкального произведения, ускорения или замедления, неоправданная пестрота темпов;
- отсутствие или расплывчатость метрической пульсации;
- неточное исполнение ритмического рисунка произведения, которое выражается в нарушении соотношений длительностей нот, невыдерживании длинных нот и пауз;
- формальное исполнение ритма, которое лишает произведения выразительности;
- произвольное исполнение ритма, которое лишает произведения определенности и конкретности.

Основанием возникновения указанных недостатков ритмического исполнения учащихся следует считать: во-первых, сложность и

противоречивость сущности исполнительского ритма, во-вторых, недостаточную эффективность применяемых для развития чувства ритма методов и приёмов педагогического воздействия.

Противоречивая сущность исполнительского ритма ставит перед учащимся-пианистом сложную задачу двойственного характера. С одной стороны, учащийся должен по возможности точно воспроизвести ритмическую схему записи музыкального произведения, при этом исполнение будет метрономичным, безжизненным. С другой стороны, для передачи "живого", выразительного ритма музыкального произведения учащийся должен нарушать эту схематическую запись ритма, то есть ускорять или замедлять темп, отдельные длинные ноты и т.д. в соответствии с художественным замыслом произведения (исполнять "рубато"). Решение такой проблемы находится в прямой зависимости от степени развитости чувства ритма, музыкального и жизненного опыта учащегося, его технической подвинутости. Преодоление стоящих перед учащимся-пианистом задач при исполнении ритмической стороны музыкального произведения требует, как было сказано выше, систематического, целенаправленного педагогического воздействия.

Фортепианная педагогика располагает рядом ценных высказываний, рекомендаций, приёмов и методов работы по развитию чувства ритма. Основу работы по развитию этой способности вообще и, в частности, по преодолению ритмических ошибок исполнения, Г.Г.Нейгауз видит в необходимости научить учащегося эмоционально переживать ритм путем воздействия на его воображение, впечатлительность, душевные качества.

Следует направлять воспитание ритма на умение провести живое и свободное развитие музыки в рамках единства темпа, умения прочувствовать мерность пульсации, как основу чувства времени и строить его на ощущении выразительности ритмических долей при эмоциональном восприятии музыкального материала.

Г.М. Цыпин отмечает, что наилучшей средой для развития чувства ритма, как способности, является "экспрессивно-поэтическая расшифровка"

ритма при воспроизведении самой пьесы, его переживания учащимися" [60, с. 15]. Автор выдвигает мысль о необходимости формирования у начинающих пианистов элементарного, первичного чувства ритма, структура которого состоит из таких ритмических категорий, как темп, акцент, соотношение длительностей во времени [60, с. 147-183].

Отмечая важность и необходимость развития чувства ритма, педагоги-пианисты указывают на то, что формирование этой способности следует начинать с первых шагов обучения ребёнка музыке.

По мнению педагога-пианиста А. Артоболевской ритму не столько учат, сколько им «заряжают» [3, с.5]. Ощутить, почувствовать ритм помогает сама музыка, которую приходится слушать ребёнку. Однако ведущими оказываются в данном случае движения детей под музыку.

Российский психолог Б.М. Теплов, отмечая моторную природу чувства ритма, указывал, что движения как таковые ещё не образуют музыкально-ритмического переживания, хотя и являются органическим компонентом, необходимым условием его возникновения. Это обусловлено тем, что ритм в музыке - носитель определённого эмоционального содержания. Следовательно, чувство ритма 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» [52, с. 117]. Известно, что для детей важнее всего первичное эмоциональное отображение музыки через движение (Жак Далькроз).

Формирование чувства ритма у учащегося - одна из наиболее важных задач музыкальной педагогики и в то же время - одна из наиболее сложных. Имея в виду реальные трудности, с которыми сопряжено музыкально-ритмическое воспитание, некоторые авторитетные специалисты склонны подчас скептически оценивать сами перспективы, потенциальные возможности этого воспитания. Весьма категорично, например, высказывался по данному поводу А. Б. Гольденвейзер: «В моей практике бывали случаи, когда ученики с

очень слабым ритмом развивались и делались ритмически полноценными, но все же я должен сказать, что это достигалось огромным трудом. На этом пути педагоги и их учащиеся чаще терпят разочарования»[1, с. 57].

В чем суть и происхождение этих трудностей? Прежде всего в том, что в комплексном раздражителе, каковым является звук, длительность - компонент более слабый (неопределенный), сравнительно с высотой - компонентом более сильным (определенным). Последняя, т. е. высота, всегда может быть достаточно чётко зафиксирована, чем и предопределяется точное местоположение того или иного звука на нотном стане; что же касается продолжительности звука, то это поддается лишь более или менее относительной фиксации. «Мы ничем не можем измерить длительность звуков, помимо своего непосредственного ритмического чувства», - развивает тезис «маловоспитуемости» музыкально-ритмической способности Б. Гольденвейзер и продолжает: «Целая нота в два раза длиннее половинной, это можно объяснить лишь путем пространственных аналогий. Но если вы чувствуете, что играющий держит целую ноту длиннее, чем нужно, попробуйте доказать ему, что правы вы, а не он...»[1, с. 58].

Как правило, обучение игре на фортепиано (или на любом другом инструменте) не ограничивается, да и не может быть ограничено рамками работы только над метроритмом. Живые музыкально-исполнительские действия практически увязывают в нерасторжимом единстве ритм со звуком, тембро-динамикой и иными «собственными» и «несобственными» средствами играющего (Э. Ганслику, австрийскому музыковеду XIX века, принадлежит изречение: «В музыке не бывает отдельного ритма, как такового, а есть мелодия и гармония, проявляющиеся ритмически») [1, с. 115].

Так возможно ли в процессе музицирования на инструменте сконцентрироваться только на ритме? Предлагаю рассмотреть некоторые центральные, узловые проблемы музыкально - исполнительского ритма вообще.

Темпо-ритм, трактуемый как понятие обобщенное, соотносящееся со всеми сторонами музыкального движения, выдвигает перед исполнителем задачи первостепенной художественной важности и сложности. Этим определяется место и значение работы над темпом - ритмом в комплексном музыкально-ритмическом воспитании.

Привнося в музыку тот или иной эмоциональный колорит, сообщая ей ту или иную экспрессию, темп - ритм имеет самое непосредственное отношение к исполнительской лепке звукового образа. Найден верный темп-ритм — и произведение оживает под пальцами интерпретатора; нет — и поэтическая идея может оказаться деформированной, а то и полностью искаженной. Известно, что в музыкальном исполнении от изменения движения совершенно изменяется смысл сочинения.

Универсальные по характеру закономерности темп-ритма заявляют о себе во многих искусствах. Так на темп-ритм как на своего рода «стимулятор» определенного душевного состояния артиста (тем самым — его «рабочее» средство) указывал еще К. С. Станиславский в книге «Работа актера над собой»: «Темп-ритм... самый близкий друг и сотрудник чувства, потому что он является нередко прямым, непосредственным, иногда даже почти механическим возбудителем эмоциональной памяти, а, следовательно, и самого внутреннего переживания». И далее: «...Нельзя правильно чувствовать при неправильном, несоответствующем темп-ритме» [48, с. 54-58].

Поскольку темп-ритм подлинно ключевая проблема в исполнительских видах искусства, немалое число музыкантов, актеров в своих творческих исканиях предпочитают отталкиваться — причем уже в начальной фазе работы над образом — именно от ее разрешения. Так поступал, к примеру, А. Шнабель, который в любом произведении прежде всего искал основной ритм, или пульс, только потом осмысливая его гармонический план и напоследок — мелодический.

Но здесь надо иметь в виду, что найти темп-ритм, адекватный содержанию музыкального произведения, — отнюдь не значит установить лишь

надлежащую скорость движения. Композиторы подчас придают одной и той же темповой скорости самую различную эмоциональную выразительную окраску, самое различное поэтическое толкование (у Бетховена, например, встретится и *Andante maestoso*, и *Andante agitato*, и *Andante scherzando* и т. д.; то же, естественно, и у других авторов). 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 ее движения. Вывод: воспитание у учащегося ощущения темпо-ритма музыки — ощущения, имеющего самое непосредственное отношение к успеху или неудаче музыкально - ритмического воспитания в целом, возможно лишь в процессе собственной интерпретации, творческой переработки звуковых образов.

Ученик осознает характер движения музыки лишь с той поры, как он расслышит биение ритмического пульса произведения и сумеет проникнуться этим ощущением. Почувствовать пульс в музыке — это главное. К. Н. Игумнов советовал вести творческую работу от определения основной единицы движения (пульса), пронизывающей собою все исполняемое произведение. О пульсе музыки, его художественной функции, его органической, связи с общим эмоционально-выразительным тонусом темпо-ритма говорят и другие мастера. «Ощутить живое дыхание музыки, ее пульс — это часто значит постигнуть самое сокровенное в содержании музыки,— учил Г. Г. Нейгауз. — ...Все оживает только с постижением пульса музыки» [38, с.41].

Вопрос о ритмическом пульсе, а также методике работы в этой области музыкальной педагогики делает уместным ссылку на исследования ученых - психологов, доказавших небезынтересный факт, а именно: предварительная, доигровая установка музыканта на определенное движение (внутреннее просчитывание, пропевание, дирижирование...) помогает ему в дальнейшем, в ходе исполнения, уверенно и прочно закрепиться в заданном темпо - ритмическом режиме. Необходимо включаться в ритмическую жизнь музыки еще до игры. Перед началом исполнения необходимо почувствовать себя в

нужной ритмической среде. Поэтому очень часто перед началом игры следует сказать своим ученикам: «Постойте! Надо помолчать и представить себе то движение, в котором Вы начнете играть».

Ритмическая фразировка («периодизация»). Вслед за темпо-ритмом считаю, что должна быть названа другая, не менее существенная проблема в музыкально-ритмическом воспитании; она сводится к выработке у учащегося ощущения смысловой единицы в ритмической организации музыки, понимания ритмической фразы, периода. При обучении игре на музыкальном инструменте эта проблема должна получить акцентированное развитие.

Действительно, вне выявления ритмических фраз и периодов как относительно завершенных элементов, в целостном метроритмическом орнаменте произведения любые попытки художественной интерпретации этого произведения остались бы, что совершенно очевидно, безуспешными. Необходимо специально воспитывать в учениках ощущение периода (в том числе и неквадратного строения) в качестве основной структурной ячейки.

Сосредоточивая внимание учащегося на ритмической фразировке (периодизации), идём в исполнительском поиске от такого фактора, как внутренняя направленность, устремленность метроритмического движения (легкое время — тяжелое, 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», т.е. исходя из музыкально-осмысленных членений формы. Что касается уже упоминавшегося «тактирования», выражающегося в однообразном, привычном «припадании» на сильную долю такта, то оно, точнее, противодействие ему, поглощает значительную долю усилий музыкальной, особенно фортепианной педагогики. Как известно, непримирим в отношении «тактирования» был Ф.Лист, который, указывая на «унизительность роли фельдфебеля такта», призывал к тому, «чтобы по возможности была

устранена механическая, раздробленная по тактам игра», учил «...фразировать мелодию по периодам, подчиняя счет тактовых частей счету ритмических тактов (т.е. неких ритмических общностей), подобно тому, как поэт считает не слоги, а строфы» (предисловие к «Симфоническим поэмам», а также исполнительская ремарка к третьей пьесе цикла «Поэтические и религиозные гармонии»).

Ощущение смысловой ритмо-единицы складывается у учащегося в ходе интерпретации любого художественно-полноценного материала. Чем выше ступень обучения, чем сложнее по своей ритмической организации исполняемое произведение, тем, разумеется, успешнее оформляется, интенсивнее кристаллизуется ощущение ритмической фразы.

Свобода музыкально-ритмического движения (рубато, агогика).

Движение музыки никогда не бывает метрономически ровным; ему всегда присуща та или иная мера свободы, живой агогической нюансировки. Так, Гегель, будучи убежденным, что в природе движение то ускоряет, то замедляет свой бег, распространял действие этой концепции и на музыкальное искусство. С полным правом и основанием он утверждал, что в музыке не следует требовать строгой педантичности метра и «варварского» однообразия ритма. Недостаток свободного движения, вялость и косность легко приводят к унынию в искусстве.

Способность «вчувствования» в процесс музыкального движения, в естественно и гибко льющийся во времени звуковой поток, умение художественно-экспрессивно «пережить» такого рода движение образует ту часть проблемы музыкально-ритмического воспитания, игнорируя которую не возможно добиться успеха в целом. И здесь на передний план в обучении музыке вновь выступает исполнительство на инструменте, сулящее в данной связи свои, совершенно особые и отрадные перспективы.

Эстетика исполнительства и инструментальная педагогика еще на заре своего существования предписывали играющим ритмически свободную и непринужденную манеру музицирования («душевную», говорил К. Монтеверди

и его современники); упоминания о том же можно встретить в трактатах И. Рельштаба, Ф.-Э. Баха и других музыкантов XVII—XVIII веков. В.А. Моцарт указывал на необходимость использования темпо рубато при интерпретации его произведений. Ученик Бетховена А. Шиндлер рассказывал, что все, что он когда-либо слышал в исполнении Бетховена, было, как правило, совершенно свободно от «косности темпа» — это было настоящее рубато, вытекающее из содержания музыки.

Подлинного расцвета достигает искусство игры рубато в эпоху романтизма. Лучшими представителями этого направления — артистами и педагогами — культивируется пластичный, импровизационный по своему складу, овеянный трепетным ритмическим дыханием исполнительский «сказ». Лист — один из непревзойденных кудесников фортепианного рубато — охарактеризовывает его, как темп уклончивый, прерывистый, размер гибкий, вместе четкий, и шаткий, колеблющийся, как раздуваемое ветром пламя, как колос нивы, волнуемый мягким дуновением теплого воздуха, как верхушки деревьев, качаемых в разные стороны порывами сильного ветра». Судя по воспоминаниям современников, великий пианист пытался приобщить к такого рода исполнительской манере («правилу неправильности», как он говорил) своих учеников.

Темпо рубато — едва ли не наиболее сложное из тех явлений, с которыми сталкивается практика музыкально-ритмического воспитания. Игре рубато, по сути дела, невозможно обучить, ей можно лишь обучиться. Эту манеру нельзя механически перенять, прийти к ней через подражание, путем снятия репродукций с чужих образцов; она познается в личном художественном опыте, и только. (Здесь вспоминаются нередкие, но всегда тщетные попытки наивных, малосведущих музыкантов скопировать в процессе прослушивания грамзаписей больших мастеров их темпо рубато...) Оживляемая импульсивными «колыханиями» музыкального движения, расцветиваемая прихотливыми, зачастую импровизационно рождающимися переливами агогических оттенков, иными словами, эмоционально непосредственная,

навеянная чувством, настроением, переживанием, - игра рубато есть подлинное творчество исполнителя; творчество индивидуальное и в его высоких проявлениях всегда неповторимое. Истоками и одновременно обязательным условием этого исполнительского ритмотворчества служит проникновение в поэтический замысел музыки, в звуковые идеи композитора. Если понята, прочувствована авторская мысль — это так или иначе дает о себе знать особой выразительностью, правдивостью, эстетической убедительностью темпа рубато музыканта-инструменталиста; в противном случае ритмическая сторона игры всегда оставит впечатление надуманности, искусственности, фальши. Но это, однако, не все. «Истинная свобода исполнения,— полагал Г. Г. Нейгауз, — ...результат постижения многого» [38, с. 35].

Тем самым, проблема темпа рубато вплотную смыкается в своей центральной части с проблемой формирования художественного интеллекта (сознания), общей музыкальной культуры и вкуса учащегося в процессе обучения.

Важную роль здесь играет стилистическая достоверность (или, как говорят, стилистическая точность) манеры рубато, «созвучность» этой манеры творческой индивидуальности автора произведения, эстетическому колориту эпохи, к которой данное произведение принадлежит, особенностям его жанра. Вопрос о большей или меньшей свободе ритмической поступи, об амплитуде темповых и агогических «колыханий» при исполнении решается в обязательной связи с этими факторами. Четкий внутрислуховой ритмо-образ как предтеча собственно игрового акта — одна из необходимых предпосылок художественно убедительной интерпретации.

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

Пауза — фактор огромного художественного значения; причем не только в музыке. Так, с точки зрения деятелей театра, она — вершина сценического искусства. Что касается собственно музыкального исполнительства, то здесь пауза — одно из наиболее сильнодействующих выразительных средств. Исполнительские действия при игре на фортепиано формируют ощущение паузы через интерпретацию, творческое воссоздание звукового образа. Пауза, особенно в узловых моментах музыкально-драматургического действия, не может не иметь той или иной эмоциональной окраски, - такова общая установка музыкальной педагогики. Отсюда и культивирование в практике того, что можно назвать красноречием исполнительских пауз — «пауз-утверждений», «пауз-раздумий», «пауз-вопросов» и т. д. Во время многих из них происходит как бы смена эмоциональных состояний, а потому их надо уметь слушать и актерски переживать.

Исполнение музыки на фортепиано активно воспитывает, разносторонне «упражняет» музыкально - ритмическое чувство, создает естественную, исключительно благоприятную среду для его развития и кристаллизации.

Причинами неритмичной игры на музыкальном инструменте могут явиться:

- Отсутствие общей уравновешенности процессов торможения и возбуждения в центральной нервной системе.
- Отсутствие координации в руках и в пальцах, наличие в них ненужных мышечных зажимов, которые препятствуют протеканию ритмических импульсов по нервным волокнам плавно и без помех.
- Отсутствие исполнительской дисциплины в игре и слабость ритмической основы музыкально-слуховых представлений.

Однако чувство музыкального ритма развиваемо. Иной вопрос, в какой степени оно может быть произвольно воспитуемым, каковы в данном случае пределы эффективности, практической действенности соответствующего педагогического вмешательства. Развитие чувства ритма может идти как бы

одновременно с двух сторон. С внешней стороны – это умение подстраивать своё исполнение под метроритм педагога. С внутренней стороны – через вчувствование, постижение живого импульса произведения.

Музыкально-ритмическое чувство, являясь формирующейся способностью, подпадает под соответствующее педагогическое воздействие, поддается ему, достаточно явственно «отзывается» на него. Причем собственное исполнение музыки в учебной деятельности, прежде всего исполнение музыки на фортепиано, особо благоприятствует музыкально-ритмическому воспитанию, создает те оптимальные условия, в которых воспитание такого рода протекает наиболее плодотворно и успешно.

Художественно-содержательное исполнение музыки создает естественные предпосылки для воспитания и развития музыкально-ритмического чувства, понимаемого «как способность активно переживать (отражать в движении) музыку и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения» [52, с.67]. Однако следует не забывать, что музыкально-ритмическое переживание человека так или иначе опосредуется его мышечным чувством, то есть по своей основе имеет двигательно-моторную природу. Именно на данных факторах основываются различные системы ритмического воспитания. Многие из них на деле доказали свою жизнеспособность, подтвердили пользу, приносимую ими для общего ритмического воспитания, а также и для специального музыкального на начальных его ступенях.

Большую роль в музыкально-ритмическом воспитании играет выработка у учащегося ощущения ритмического стиля музыки, понимания специфических черт и особенностей этого стиля. Для каждой эпохи, исторического периода характерен определенный музыкальный ритм; любая сильная композиторская индивидуальность своеобразна и неповторима, в частности, и в том, что касается организации звуковых концепций во времени (т. е. метроритма).

Применительно к задачам музыкальной педагогики рассматриваемый вопрос преломляется так: чем больше различных ритмических стилей познано,

освоено, эстетически пережито учащимся, тем больше появляется оснований говорить о законченности, «энциклопедичности» его музыкально-ритмического воспитания.

Литература для фортепиано располагает большими потенциальными возможностями для ознакомления учащегося с разнохарактерными стилевыми явлениями, нежели литература для любого другого инструмента. Только эта литература иллюстрирует практически все многообразие ответвлений (в частности, прямо связанных с ритмическими свойствами) полифонической, гомофонно-гармонической и смешанной полифонно-гармонической музыки.

Так, фактически каждый учащийся, посещающий фортепианный класс, вплотную соприкасается здесь с полифонией И. С. Баха, видит и усваивает ее отличительные метроритмические особенности — ритмическую контрастность голосов, зачастую противоречащих друг другу даже в опорных долях; своеобразную акцентуацию, как бы избегающую метрически сильных времен и т.д. Любой обучающийся игре на рояле так или иначе «проходит» сквозь эпоху венского классицизма, ассимилируя в своем слуховом сознании такие ее качества, как четкость и энергичность метроритмической пульсации, динамизм двигательного-моторных процессов (словно бы «разграфленных» в этом искусстве регулярной акцентностью), неизменную симметричность временных структур.

Исполняя музыку романтиков в старших классах молодой пианист проникает в иные миры ритмо-выразительности, открывая для себя пластичную распевность ритмических узоров Ф. Шуберта и Ф. Мендельсона, изящество и одновременно эмоциональную наполненность шопеновской и листовской ритмики, сложную синкопированность, «конфликтность» метроритма Р. Шумана. Переходя к произведениям для рояля К. Дебюсси и М. Равеля, учащийся на собственном исполнительском опыте убеждается в богатейших живописно-колористических, «изобразительных» ресурсах метроритма. Наконец, Б. Барток, С. Прокофьев, И. Стравинский, П. Хиндемит, Д. Шостакович, Р. Щедрин своими фортепианными опусами приобщают его к

новым и новейшим веяниям в ритмо-творчестве. Одним словом, возможности фортепианной педагогики и исполнительства в части стилевого ритмического воспитания подлинно уникальны по своей широте и универсализму.

Музыкально-ритмическое воспитание как таковое в значительной своей части сводится к усвоению и слуховой переработке учащимся конкретных типов и разновидностей метроритмических рисунков, фигур, комбинаций. Что же касается собственно усвоения ритмических рисунков учащимся фортепианного класса, то тут принципиально важен факт, что «осознание» метроритмической ткани произведения происходит непосредственно в ходе его разучивания. Неоднократное восприятие и воспроизведение музыки, ее ритмического орнамента, сотканного в подавляющем большинстве случаев из множества разнохарактерных, отличающихся друг от друга узоров и фигур, ведет к тому, что последние, очень хорошо запоминаются сознанием. По мере продолжения и углубления работы над музыкальным произведением у учащегося-пианиста складываются все более яркие и устойчивые представления о содержащихся в данном произведении метроритмических рисунках, фигурах, комбинациях и т.д., что в итоге и означает упрочение одной из существенных сторон музыкально-ритмического чувства.

Но этим не исчерпываются преимущества специфически фортепианных «каналов» в музыкально-ритмическом воспитании. Последнее, как известно, предъявляет своеобразные и обычно весьма сложные требования к обучающемуся в связи с явлениями полиритмии и полиметрии. Фортепиано — один из очень немногих инструментов, способных предоставить музыканту необходимый и богатый материал для соответствующей учебно-образовательной практики.

Касаясь узловых вопросов музыкально-ритмического воспитания, необходимо сказать и об акцентуации. Акцент, как один из главных элементов в метроритмической организации музыки (в силу своей сопряженности с выявлением опорных долей, тяжелых времен), во многом определяет

выразительно-смысловую сторону музыкального произведения, привносит в него тот или иной ритмический колорит.

Выявив те специфические преимущества, которые дает воспитание ритмического чувства в фортепианном классе, хочу теперь обратиться к тому, в чем оно конкретно выражается (его основные направления, формы), как обычно протекает и эволюционирует, какие минует ступени и вехи. Начало процесса музыкально-ритмического воспитания приходится на решение задач, связанных с развитием элементарного, первичного чувства ритма.

Опираясь на ряд авторитетных исследований в данной области, можно указать на три главных структурных элемента, образующих чувство ритма и связанных с такими категориями, как 1) темп, 2) акцент, 3) соотношение длительностей во времени.

Итак, восприятие и воспроизведение темпа, акцента и временных соотношений длительностей объединяются в первичную музыкально-ритмическую способность. Каковы же способы ее формирования в фортепианном классе? Известно, что развитие и совершенствование любой способности человека возможно при опоре на соответствующие умения и навыки. Вне умений и навыков, проявляющихся в той или иной деятельности человека, способность существовать (функционировать) не может.

Глава 2. Методика развития музыкально-ритмического чувства у начинающих школьников в классе фортепиано

Периоду первоначального воспитания чувства ритма принадлежит весьма существенная роль. Именно в этот период определяются дальнейшие перспективы обучения музыке, оказывается подчас решающее влияние на всю «ритмическую будущность» ученика. Не освоив азов ритмической грамоты, не овладев необходимыми при этом умениями и навыками, учащийся-музыкант, не сможет в дальнейшем двигаться по восходящей линии. Музыкальный ритм

учащийся начинает осязать лишь тогда, когда соприкасается с эмоционально-содержательным музыкальным материалом.

Ребенок, начиная с первого года своей жизни, встречается с многочисленными формами ритмических действий и сам принимает участие в них. Он шагает, прыгает, танцует, связывает игровые движения с декламацией стихов, пением песен. Во всем этом ребенок проявляет свои ритмические склонности и развивает ритмические способности.

Переходя к вопросам методики ритмического воспитания, учитель должен учитывать особенности психики детей, помнить, что ребенок приходит в мир учебного труда из мира игр.

Несмотря на то, в подготовительных группах детских садов детей готовят к этому переходу, все же, войдя в школу, они переживают крутой перелом в своей жизни.

Отличительная черта учебного труда — развитие абстрактного мышления, способности к обобщениям. Современная детская психология и педагогика доказали, что детям 6—7-летнего возраста в значительно большей степени доступна отвлеченная мыслительная деятельность, чем это предполагалось раньше.

Уступая ведущее место обучению, игровая деятельность не теряет своего значения и в младшем школьном возрасте (7-10 лет). Это подтверждается исследованиями Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Р.И. Жуковской, Г.Е. Конниковой, А.Н. Леонтьева, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина, М.Г. Янковской и др.

У младших школьников ещё сохраняется свойственная дошкольникам склонность к подражанию, что часто вызывает их игровую деятельность. Дидактические игры представляют возможность развивать у младших школьников основные принципы мышления - сравнение, анализ, умозаключение, систематизировать и закреплять полученные знания о признаках предметов, их значении, о связях между ними. В них развивается у детей внимание, сосредоточенность, воля, честность, правдивость.

Музыкально-дидактические игры способствуют воспитанию у младших школьников эстетических чувств. Они вызывают у детей, с одной стороны, положительное эмоциональное состояние, вносят бодрый, радостный тон в коллективную жизнь детей, с другой стороны, дают возможность систематизировать и закреплять полученные музыкальные знания. Музыкально-дидактические игры представляют большие возможности для проявления самостоятельности и творческой активности младших школьников.

Задача музыкальной педагогики — найти правильный синтез игровых и учебных форм деятельности в школе. С этой целью в учебной работе нужно применять формы, близкие к игре, возможно чаще, но в то же время учить детей наблюдать музыкальные явления, сравнивать их, находить и правильно называть закономерности. На первом месте - должно быть слушание и исполнение музыки; в этом процессе возникают и развиваются музыкальные представления ребенка, для уточнения, упорядочения, осмысления которых нужны определенные понятия, соответствующие названия, а также графические знаки. Но до сих пор еще встречаются случаи, когда педагог начинает ритмическое воспитание с объяснения длительностей нот, с которыми ребенок, не имеющий никакого музыкального опыта, не может связывать свои слуховые представления. Здесь, пожалуй, наиболее элементарным способом освоения музыки детьми было и остается пение по слуху, то есть разучивание мелодий рефлексивно-подражательным путем.

Дети в соответствии со своими интересами переносят из игры, сказки и фантазии собственные «конструкции» — отношения в реальность, и это имеет серьезное значение для самосовершенствования ребенка. На наш взгляд, в этом очень важным может стать стремление педагога помогать познавать и фантазировать вместе с детьми, когда он (педагог) предоставляет свой опыт в распоряжение ребенка, стимулируя детское воображение, активизирует и заставляет быть подвижным свое творчество. Нет сомнения, что вместе продуктивнее общаться с деталями, превращать ошибку в оригинальную мысль и видеть, как в занятие входят радость, легкость, изумление и юмор.

В педагогической практике чаще всего проводимая параллель между «подражанием» и «повторением» подчеркивает негативный оттенок механического действия дублирования. Выделяя перспективность подражания в педагогическом процессе с выходом познающего в самостоятельную деятельность, Л. Выготский отмечал важность показа педагога для развития самостоятельности ребёнка в будущем. Показ должен настроить ученика на работу, заразить настроением и желанием выучить предлагаемое произведение.

Для начала повторение за педагогом и необходимо, и естественно для детей. Базой для возникновения их собственного творчества будут являться предлагаемые педагогом варианты действий, разнообразие примеров в изображении одного образа, приглашение к совместной импровизации. Очень важно видеть и поддерживать даже самые маленькие импульсы ребенка в том, чтобы он в дальнейшем смог сделать (показать) свое. Действия в проявлении самостоятельного творчества у детей могут быть и неловкими, и неуклюжими, и неожиданно «не в тему», но ценным будет понимание педагогом важности процесса, корректное комментирование и поддержка, радостный отклик и позитивная оценка желания у ребенка творить самостоятельно.

Однако именно бездумное копирование произойдет в том случае, если педагог не будет заботиться о вариантности предлагаемых им самим образов и если в заучивании деталей педагог будет настаивать на точном, показанном педагогом, (безвариантном и единственном) прочтении модели.

Потребность подражать естественна для детей, накапливающих опыт для художественной деятельности. Однако, когда ребенок «приручает» себя к исполнению воли другого, добровольно и послушно принимая «образец» (педагога) за эталон, именно в педагоге должна отчаянно пульсировать и биться мысль – «быть ответственным за тех, кого ты приручил».

Занятия надо начинать на основе того музыкального репертуара, который дети знают, с декламации и пения народных детских песен.

Во время занятий по развитию чувства ритма никоим образом нельзя создавать больших трудностей. Следует помнить, что было легко для ребенка в

процессе игры, то и позднее на занятиях не будет для него трудным. Мы должны стремиться к тому, чтобы наши ученики выполняли ритмические задания охотно, и образность восприятия ритма в играх сохранилась бы и при обучении.

Уже первым шагам начинающего пианиста в обучении сопутствует выработка ряда игровых приемов и навыков, которые, непосредственно соотносясь с процессом развития чувства ритма, выступают в качестве его конкретной, осязаемой «подпорки». Важнейшим является навык, связанный с восприятием и воспроизведением равномерной последовательности одинаковых длительностей.

Образование и упрочение этого навыка, фундаментального в начальном ритмическом воспитании вообще, происходит в классе фортепиано на материале уже тех элементарных примеров и простейших номеров фортепианной азбуки, с которых открывает свой путь в обучении любой начинающий пианист. По существу, ни один из видов игровой деятельности — от ритмически организованного сопоставления двух смежных звуков и далее — не сможет здесь иметь места, если играющий окажется неспособным внутренне ощутить и воссоздать равномерность чередования одинаковых временных долей. Потому-то это свойство — предмет особой заботы квалифицированной фортепианной педагогики, в нужных случаях культивирующей его в своей практике. «...Играть в ритмическом отношении точно», не допуская в этой области «никаких послаблений», поскольку любые «упражнения вне ритма следует признать нецелесообразными», — писала Н. А. Любомудрова [5, с. 11].

Навык восприятия и воспроизведения мерной пульсации равновеликих временных долей, будучи достаточно прочно освоен учащимся на первом этапе фортепианного обучения, выстраивает требуемую «материальную» основу для развития первого из компонентов музыкально-ритмической способности — чувства темпа. Собственно само это чувство предполагает в качестве одного из основных истоков умение ощущать музыку в размеренном ровном, единообразном движении. В дальнейшем, по мере погружения учащегося в

«толщи» фортепианного репертуара, чувство темпа получает дополнительное, все более усиливающееся «подкрепление». Еще раз подчеркну, что игра на фортепиано представляет собой деятельность, которая с самого начала дает энергичный толчок формированию и развитию «темпового компонента» музыкально - ритмической системы.

Итак, ритмическое воспитание следует основывать на передаче ритма музыки в простых, легко доступных детям разнообразных движениях. Это соответствует, с одной стороны, моторной природе музыкального ритма и ритмического чувства, с другой — естественной биологической потребности детей в движении. Ритмическое воспитание целесообразно начинать не с деталей, а с восприятия целостного музыкального произведения, прежде всего с темпа, ибо темп — элементарное выразительное средство большой действенной силы и вместе с тем важный жанровый признак. Знакомство с каждым новым произведением следует начинать, вслушиваясь в его темп, в основной характер движения. Часть урока мы посвящаем движению под музыку. Например, играем марш и наблюдаем, как ритм вынуждает ребёнка двигаться, подыскивая характерные движения. Удивительно, но уже через несколько уроков ученик находит нужные движения сам! По тому, как ребёнок двигается, импровизирует под музыку, насколько выразительны его движения, можно определить степень развития чувства ритма. И ещё: для ребёнка необходимо музыкальное движение, так как оно развивает и укрепляет весь детский организм — укрепляет мышцы, улучшает кровообращение, дыхательные процессы, развивает мускулатуру. Важно, чтобы ребёнок почувствовал радость от ритмичного движения под музыку, так как оно положительно сказывается на психическом здоровье детей, помогает раскрепоститься, обрести уверенность в себе.

Исполнение любой музыки, написанной для рояля, и даже разного рода технических упражнений сопровождается, как правило, более или менее явственной, «веской» акцентировкой при игре. «Нашей второй задачей (после выработки ощущения одинаковых длительностей) будет развитие ощущение...

чередующихся пластических ударений...» — указывал на важность данной стороны ритмического воспитания Э. Жак-Далькроз [20, с. 172].

Здесь следует поговорить о существовании сильной доли (акцента) и слабой. С акцентом учащийся – пианист сталкивается на первых же уроках. 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. Проговаривая текст песенки, ребёнок безошибочно определяет ударные и безударные слоги:

Маленькая мышка,
Спрятаться старайся,
Лучше, мышка, кошке
Ты не попадайся.

Наконец, о третьем компоненте первичной музыкально-ритмической способности—чувстве соотношения длительностей. Как и в любой другой исполнительской специальности, чувство соотношения длительностей формируется, а затем вовлекается в интенсивную тренировку с первых же уроков учащегося-пианиста. Ориентация в ритмических структурах, соизмерение и различение разных по временной «стоимости» длительностей звуков — навык фундаментальный, органически присущий всякой музыкально-исполнительской деятельности. Даже разбор и грамотное воспроизведение простейшего музыкального материала — какой-либо элементарной интонации, уже предполагает наличие этого навыка. Прохлопывая каждый звук песни, то есть её ритм, ребёнок легко понимает, что он (ритм) состоит не только из одинаковых равномерно чередующихся шагов – долей, но и из более коротких звуков. Вместе с учеником отмечаем, что хлопки, как и звуки могут быть длинными и короткими. Это и есть ритмический рисунок песенки.

Задача состоит теперь в том, чтобы определить по слуху и точно осознать ритмический рисунок, то есть соотношение и порядок длительностей в заданной фразе.

Для решения этой задачи я рекомендую три способа:

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

Пример:

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

1. Применение особых названий ритмических элементов, удобных для произнесения и исполнения ритмических фигур.

Примеры:

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

б) ТА ТА ТА ТА
 ТИ-ТИ ТА ТА ТА

2. 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. Слова «шаг» и «бегать» мы очень скоро заменяем слоговыми названиями ТА и ТИ-ТИ. Поэтому для исполнения ритмических фигур я рекомендую пользоваться слоговыми названиями. В дальнейшем, при разучивании упражнений и песен, ребёнок знакомится с другими длительностями нот и соответствующими им паузами.

Ритмическую нотацию следует сделать наглядной. 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. 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, учащийся 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.

Итак, в процессе обучения игре на инструменте создаются условия, всесторонне благоприятствующие формированию и развитию первичной

музыкально-ритмической способности в составе ее трех основных ответвлений (темп, акцент, соотношение длительностей).

Предлагаем следующие приемы работы по развитию у детей чувства ритма:

Ученик пропевает короткую песенку.

Тихо выполняет (отстукивает) ритмический рисунок, а педагог равномерно тактирует.

Поёт мелодию с «ритмическими словами» «та» и «ти».

Мысленно поёт мелодию, воспроизводя вслух (хлопками, отстукиванием) только ритм.

Для закрепления пройденного возвращаемся к наглядности, записываем усвоенный ритм в тетрадке, выкладываем соответствующие карточки.

Даем различные упражнения, связанные с освоением ритмических соотношений (чтение стихов, считалок, скороговорок и т.д.).

Приемы и способы работы:

Просчитывание исполняемой музыки. Установлено, что счет, представляя собой одну из наиболее распространенных форм двигательного (а именно «голосового») отражения ритмических процессов, ведет к значительному упрочению ритмического чувства, сообщает ему дополнительную и надежную опору. 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). Короче, «счет имеет неоценимое значение, ибо он развивает и укрепляет чувство ритма лучше, чем что-либо другое...» [1, с.138]. Вместе с тем замечено, что привычка к постоянному, «дежурному» счету 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; от громкого счета вслух целесообразно переходить к счету

«про себя», затем к одному лишь внутреннему ощущению равномерно пульсирующих временных долей.

Начертание так называемых ритмо-схем. Будучи выполнены в виде графических рисунков, где длительности выстраиваются в определенных комбинациях на одной строчке, эти схемы, используемые как вспомогательное средство, дают наглядное конкретное представление о том или ином, сложном для ученика, метроритмическом узоре.

Простукивания-прохлопывания метроритмических структур (либо их относительно сложных частей): «...рукой можно отбивать счет, а мелодию напевать»,— советует А. Д. Алексеев в «Методике обучения игре на фортепиано» [1, 134].

Дирижирование. Дирижируя, учащийся, как правило, с особой живостью, эмоциональной обостренностью реагирует на развертывание музыкальной мысли во времени, интенсивно переживает ее (здесь также играет свою роль тот фактор, что внимание музыканта не отягощено преодолением «техницизмов»). Ученик, поставив ноты на пюпитр, дирижирует вещь от начала до конца — так, как будто играет кто-то другой, воображаемый пианист, а дирижирующий внушает ему свою волю. Этот прием особенно необходим для учеников, не обладающих достаточной способностью «организовать время».

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 прием, как сопоставление, «стыковка» отдельных фрагментов пьесы («неблагополучных» по темпу в первую очередь) с ее начальными тактами.

Музыкально-ритмическое чувство учащегося — прежде всего чувство несформировавшееся, недостаточно устойчивое — может обрести необходимое подкрепление в лице самого педагога. Используются такие приемы и способы работы, как

- совместный счет вслух,
- «подстукивание» со стороны (дающее ориентир ритмически неупорядоченной игре),
- легкие мерные похлопывания по плечу музицирующего ученика, разного рода жестикуляций и т. д.

Все эти идущие извне импульсы педагогического воздействия оказываются подчас весьма эффективными, помогают малоискушенному в своем деле исполнителю двигаться по нужной, точно очерченной метроритмической колее.

К разряду внешних факторов, способных повлиять на музыкально-ритмическое восприятие (и сознание) учащегося, можно отнести также 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 и т. д.

Самое главное — между ребёнком и педагогом происходит увлекательное эмоциональное общение, при котором ребёнок раскрывается, заинтересовывается занятиями, а педагог в свою очередь выясняет, что малышу удаётся с лёгкостью, а над чем в дальнейшем придётся поработать, чему надо будет уделить особое внимание.

В работе по развитию ритма можно применять декламационный метод обучения. Этот способ работы по развитию метроритма ученика, наряду с просчитыванием и прохлопыванием, оказался весьма результативным! Педагог включает в работу стихотворные тексты, что позволяет усилить воздействие на ученика при параллельном включении слуха, речи и движения. Для этого

используем речевые игры. Их основой является слово со своим ритмом и эмоциональным содержанием. [Приложение 3].

На первых этапах работы при подборе стихотворных текстов необходимо учитывать, что стихи должны быть с устойчивой ритмикой, т.е. 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.

Чёткость в произношении стихотворения благотворно влияет на игру, что даёт возможность быстро добиваться ровности в исполнении и способствует развитию ритмического чувства. Используя с первых уроков метод декламации, педагог воспитывает в учениках ощущение периода, т.е. умение исполнять не по тактам, а по фразам. Ф.Лист учил: «...фразировать мелодию по периодам, подчиняя счёт тактовых частей счёту ритмических тактов, подобно тому, как поэт считает не слоги, а строфы» [1, с.136].

От занятия к занятию задания постепенно усложняются, так как вводится понятие «пауза» - молчание в музыке. Ребёнку следует объяснить, что паузы являются частью музыки. Они означают не остановку в движении, а подготовку к следующему звуку. Для ощущения и осознания паузы я также используем известные песни. Кроме пения ритмическую фигуру следует прохлопывать. В качестве примера беру знакомую детскую песенку «Ехали медведи»:

Ехали медведи на велосипеде

А за ними кот... задом наперёд...

Ребёнок с удовольствием поёт эту песенку и прохлопывает ритм, а во время паузы вместо хлопка разводит ладони в разные стороны. Здесь объясняю ученику, что данное молчание и обозначает паузу, равную четверти или слогу «ТА». Но при этом движение не останавливается, мелодия продолжается.

Так же этот навык вырабатывается на материале простейших номеров фортепианной азбуки, с которых открывает свой путь в обучении любой

начинающий пианист и требует от ученика, говоря словами Г.П.Прокофьева, «Неуклонно выдерживать метрическую точность при игре различных упражнений» [1, с.139].

Формирование чувства ритма у младших школьников потребовало формирования навыков исполнения учащимися компонентов ритма на фортепиано. На начальном этапе обучения игре на фортепиано это представляет собой основные пианистические движения "нон легато", "легато", "стаккато".

Как известно из практики и отмечено пианистами-педагогами (Л.А. Баренбойм, А.Б. Гольденвейзер, Г.П.Прокофьев и др.), умение выполнять ритм в движении под музыку не всегда определяет умение исполнять ритмически верно музыкальное произведение на фортепиано. Фортепианное исполнение ритма требует взаимосвязи между развитием чувства ритма вообще и сформированностью навыков его исполнения на инструменте. Из этого следует, что формирование навыков исполнения ритма должно осуществляться в единстве с целенаправленной, планомерной работой по совершенствованию основных пианистических движений. На начальном этапе обучения игре на фортепиано такими движениями являются, как мы уже говорили, движения "нон легато", "легато", "стаккато".

В связи с тем, что формирование пианистических движений не входит в задачи нашего исследования, а является частным вопросом проблемы развития чувства ритма у младших школьников, мы остановимся лишь на основных позициях отечественного пианизма в этой области.

Богатый практический опыт пианистов-педагогов даёт возможность говорить о сложившейся, обобщённой методике развития основных движений фортепианного исполнения. Рассматривая данный вопрос, А.А.Николаев подчёркивает, что основным принципом теории пианизма является неразрывная связь развития культуры игровых движений с конкретными художественно-исполнительскими задачами. Лишь те пианистические движения оказываются целесообразными, которые соответствуют характеру и образу

музыкального произведения. Особенно важным это представляется для начального этапа обучения игре на фортепиано. Формирование игровых движений детей следует строить на развитии целесообразных игровых навыков, основанных на правильном понимании поставленной музыкальной задачи и направленной на достижение определённой звуковой цели. Большое значение педагоги-пианисты придают воспитанию чувства свободы, непринуждённости, ловкости, мягкости и плавности движений, правильной координации мышечной деятельности всей руки, от плечевого пояса до кончиков пальцев. Принимая за основу вышеназванный принцип фортепианной педагогики, мы считаем, что наиболее благоприятные условия для его воплощения в нашем исследовании открывают творческие проявления младших школьников. Элементарное сочинение, импровизация, подбор по слуху, игра в ансамбле на фортепиано являются основой разработанных нами музыкальных игр. Поэтапность формирования творческих проявлений детей предполагает освоение ритма исходя из его эмоционально-образного значения, дальнейшего осознания и закрепления. Элементарное сочинение, импровизация и т.д. активизирует поиск определённых средств музыкальной выразительности, в том числе и ритма, для задуманного музыкально-игрового образа. Оно стимулирует использование учащимися музыкального опыта и приобретенных знаний. Исполнение такого материала на фортепиано ставит начинающего пианиста перед необходимостью приспособлять свои, ещё несформированные пианистические движения к инструменту с целью реализовать задуманный музыкальный образ. Это, с одной стороны, упражняет и тем самым закрепляет уже известные приёмы фортепианной игры, с другой стороны, способствует выработке наиболее рациональным путём трудно прививаемых извне исполнительских качеств.

Разнообразная выразительность ритмических эталонов определяла выразительность используемых пианистических приёмов. Например, простым движением «нон легато» можно передать различные оттенки выразительности музыкального ритма, как «важное шествие гномов» - средний темп,

равномерное чередование длительностей; «весёлый стук дождевых капель» - быстрый темп, равномерное чередование длительностей; «песня больного бегемота» - медленный темп, сочетание различных ритмических длительностей и т.д.

С другой стороны, образ, характер, настроение музыки, ритмические особенности диктовали выбор пианистических движений для их реализации на фортепиано. Например, исполнение «Песенки воробья» требовало от детей использования лёгких, отрывистых движений, приближающихся к «стаккато», форшлагов, трелей; «Танец снежинок» - плавных движений «нон легато» попеременно двумя руками и т.д. Приобретенные и закрепленные в процессе музыкально-дидактических игр пианистические навыки исполнения ритма младшими школьниками использовались педагогом для работы с учащимися над эмоционально-выразительным исполнением ритмической стороны разучиваемых музыкальных произведений.

Таким образом, музыкально-дидактические игры способствуют формированию навыков эмоционально-осознанного исполнения компонентов ритма в движении под музыку и за фортепиано и становлению основных фортепианных движений младших школьников.

С самых первых упражнений и песенок ученик должен слышать аккомпанемент учителя, гармоническое сопровождение к исполняемой им мелодии. Это даёт ученику лучше почувствовать форму и содержание своей мелодии, приучает его играть ритмично. Здесь хочу заметить, что значение ритмической точности при игре в четыре руки чрезвычайно велико. В процессе начального этапа разучивания произведения для ансамбля может помочь метроном, позднее необходимо достичь такой синхронности движений и исполнительских приемов, которые обеспечивают одновременность и согласованность игры.

Первые ансамбли с педагогом – из сборника А.Артоболовской «Первая встреча с музыкой»: «Вальс собачек», «Живём мы на горах», «Казачок».

Благодаря стихотворному тексту, ребёнок хорошо слышит музыкальные предложения, ударные звуки. Позднее в ансамблевый репертуар вводим любимые детьми «Песню кота Леопольда» Б.Савельева, «Кузнечик» В. Шаинского и т.д. Рекомендую использовать сборники, где написаны аккомпанементы для учителя: Н.Соколова «Ребёнок за роялем», И.Лещинская «Малыш за роялем», И.Королькова «Крохе - музыканту» и др. В них даны очень простые и симпатичные пьески вместе с великолепным аккомпанементом.

Итак, периоду первоначального воспитания чувства ритма принадлежит весьма существенная роль. Именно в этот период определяются дальнейшие перспективы обучения музыке, сказывается подчас решающее влияние на всю «ритмическую будущность» ученика. Не освоив азов ритмической грамоты, не овладев необходимыми при этом умениями и навыками, учащийся – музыкант не сможет в дальнейшем двигаться по восходящей линии. Поэтому начальная фаза ритмического воспитания оценивается самым серьёзным образом. А систематические занятия активно воспитывают, разносторонне «упражняют» музыкально – ритмическое чувство, создают естественную, исключительно благоприятную среду для его развития и кристаллизации.

Суммируя сказанное, введение специальных ритмических задач и упражнений в обычный урок благоприятно сказывается на развитии чувства музыкального ритма, способствует формированию слухо-ритмических навыков и представлений, степень развития которых непосредственно связана с эмоциональной отзывчивостью детей на выразительные особенности ритма.

На развитие чувства ритма влияет также систематичность и последовательность знаний, умений и навыков, их посильность и постепенность усложнения.

Таким образом, можно сделать следующие выводы об основных путях развития ритмического чувства:

- Исходным пунктом работы должна быть собственная ритмическая деятельность детей (игровые задания, ритмические движения и т. д.).

- Элементы сознательности вводим в музыкальную деятельность детей очень постепенно, сохраняя элемент игры.
- При изучении нового ритмического материала всегда исходим из известных ученикам мелодий.
- Примерами, используемыми для наглядности, являются, насколько это возможно, начальные такты песни.
- При овладении новым ритмическим материалом стараемся привлекать наглядность, видимую и слышимую (движение под музыку и т. д.).
- Ритму учим ритмом! В наглядном примере ученики видят новый ритмический материал. Тактированием, применением более простых длительностей и ритмических группировок делаем этот материал более ясным, доступным.
- Ассоциируем длительности с «ритмическим словом», нотное изображение — с постоянным музыкальным «именем».
- Закрепляем новый ритмический материал на самостоятельных упражнениях.
- За наводящими вопросами и ассоциациями всегда следует специальное упражнение.
- Один наглядный пример недостаточен. Следует подобрать несколько примеров из уже известных песен, чтобы новый материал стал ученикам совершенно ясным
- Если убеждаемся, что новый ритмический материал еще недостаточно осознан учениками, возвращаемся к наглядным примерам, используем другие приемы.
- Подбираем задания для чтения нот в пределах усвоенного ритмического материала.
- На каждом уроке должны быть задания, воспитывающие ритмическое чувство. Ритмическая подготовка подводит детей к игре по нотам.
- Всегда стремимся к увлекательным занятиям фортепиано.

Свои уроки я строю на единстве образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения и ставлю следующие задачи:

- В работе с учащимися я опиралась на фундамент общего пианистического мастерства.
- Ритмическое чувство и мастерство учащегося совершенствуется также в процессе чтения с листа.
- Применяя метод показа, т.е. демонстрируя тот или иной выразительный нюанс, звуковую краску, технический прием, я даю эмоциональный импульс учащемуся.
- Используя метод словесного воздействия, который апеллирует к мысли учащегося, его сознанию, я добиваюсь понимания, осознание основных стилистических формообразующих особенностей данного произведения.

2.3.Ход эксперимента

Эксперимент проводился на базе музыкального отделения МОУДОД Высоковская детская школа искусств с учащимися 1 класса фортепианного отдела.

Цель опытно-экспериментальной работы – исследование процесса развития музыкально-ритмического чувства у младших школьников на занятиях фортепиано в ДШИ.

Задачи эксперимента:

1. Пробудить у учащихся интерес к занятиям на фортепиано и музыкальному искусству в целом.
2. Внедрить формы и методы обучения, инициирующие творческую деятельность учащихся.
3. Развить элементарные ритмические представления у учащихся.

4. Проверить на практике целесообразность выработанных нами научно - теоретических основ, форм, методов по развитию музыкально-ритмического чувства на занятиях фортепиано.

Форма: индивидуальные занятия по обучению игре на фортепиано (2 акад. час в неделю), а также концерты, академические вечера, экзамены для учащихся экспериментальной группы и индивидуальные занятия по обучению игре на фортепиано (1 акад. час в неделю), а также концерты, академические вечера, экзамены для учащихся контрольной группы.

Методы: наблюдение, беседа, создание специальных (творческих) ситуаций, метод изучения результатов деятельности.

Этапность эксперимента:

1. Констатирующий - этот этап предполагал решение задачи по определению исходного состояния уровня развития музыкально-ритмического чувства учащихся.
2. Конкретизирующий этап эксперимента включал в себя определение педагогических условий, необходимых для развития музыкально-ритмического чувства учащихся; апробацию структурно-функциональной модели развития музыкально-ритмического чувства учащихся на уроках фортепиано.
3. Результирующий - проводилась повторная диагностика уровня развития музыкально-ритмического чувства учащихся.

Констатирующий этап работы.

На первом этапе исследования было осуществлено знакомство с детьми, изучены их способности и увлечения, программа обучения [Приложение 1].

Применялся опрос-замер для выявления уровня развития музыкально-ритмического чувства.

В качестве основных показателей развития чувства ритма мы приняли следующее:

- умение выполнять в движении под музыку компоненты ритма;

- умение ритмически верно исполнять знакомую песню и заданную мелодию или отрывок.

Результаты оценивались по трехбалльной системе [Приложение 4, таб. 1, 2].

Констатация показала, что в большинстве случаев дети отзывались в движении под музыку на темп музыкального произведения (90 %) и равномерную пульсацию звукового движения, что является основой метра (65 %). Ритмический рисунок в движении под музыку учащимися не выполнялся.

При исполнении знакомых песен и заданных педагогом мелодий или отрывков половина детей (50 %) верно исполняла ритмический рисунок и темп музыки. Приблизительно верно темп исполняло 38 % учащихся, ритмический рисунок - 45 % детей. Неверно исполняли темп музыкальных пьес 12 % учащихся, ритмический рисунок - 5 % детей. Метрическая пульсация при проверке по данному показателю в исполнении младших школьников не проявляется.

Наша проверка учащихся показала, что в основном младшие школьники воспринимают общий характер музыкального произведения, не отзываясь на выразительные особенности ритма и составляющих его компонентов. Крайне ограниченным является у учащихся запас используемых движений.

Проведение констатирующего обследования детей перед началом занятий и полученные результаты позволили сделать нам предположение, что разработанная в нашем исследовании методика развития музыкально-ритмического чувства сможет обеспечить формирование у младших школьников навыков эмоционально-осознанного исполнения ритма с учетом выразительности его компонентов и структурной онтогенетической последовательности.

Конкретизирующий этап опытной работы.

Задачи конкретизирующего этапа исследования:

1. Научить детей воспринимать развитие музыкальных образов и выразить их в движениях.

2. Научить согласовывать движения с характером музыки, наиболее яркими средствами музыкальной выразительности.
3. Научить различать средства музыкальной выразительности (высокие, низкие звуки, быстрый, средний, медленный темп, громкая, умеренно громкая и тихая музыка, тембр и т.д.).
4. Научить различать основные длительности (четвертные, восьмые).
5. Определить педагогические условия, способствующие наиболее эффективному развитию музыкально-ритмического чувства.

С сентября 2010 по май 2011 года проводились экспериментальные занятия по развитию музыкально-ритмического чувства.

На занятиях уделялось внимание развитию навыков эмоционально-осознанного исполнения музыкального темпа, метра, ритмического рисунка (усвоение элементарных ритмических формул, развитие умения воспринимать музыкально-ритмическую интонацию, умения определять тип ритмического рисунка в словах и считалках; навыка точного определения положения акцента в музыкально-ритмической фразе; навыка четкой артикуляции музыкальных фраз ритмическими слогами).

Последовательно рассмотрим обозначенные положения.

Развитие навыков эмоционально-осознанного исполнения музыкального темпа. Младшим школьникам предлагалось на индивидуальном занятии «изобразить» слона, бегемота, медведя, т. е. зверей, которые двигаются медленно. Движения рук учащихся при этом были тяжелыми, расслабленными, дети импровизировали и сочиняли музыку в медленном темпе, использовали в основном низкий регистр. Ритмический рисунок этих самостоятельных сочинений и импровизаций приближался к равномерно чередующимся длительностям и паузам. Младшим школьникам предлагалось сочинить музыкальную сказку или рассказ про этих зверей. Задание выполнялось с большой фантазией, воображением, иллюстрировалось рисунками, стихами, рассказами. Были среди них сказки про больного и старого бегемота, который живет в зоопарке, но мечтает о родном болоте, рассказ о хромом медвежонке, о

бабе-яге, которую боятся все обитатели леса и т.д. Подобным образом происходило знакомство и освоение средних, быстрых и смешанных темпов.

Например, в сочинении "Петух, курица и цыпленок" Настя В. использовала три темпа – медленный – «важный и строгий петух-папа», средний – «заботливая, нежная курица-мама» и быстрый – «озорной шалун цыпленок-сынок». Для характеристики образов девочка наряду с темпами использовала регистры - низкий, средний, высокий. Ирина Х. сочинила музыкальную сказку про лису и зайчика: «голодная лиса идет по лесу, вдруг увидела зайчика, который спокойно спит под кустом. Лиса подкралась к нему, прыгнула, но зайчик проснулся и убежал». Эту сказку ученица иллюстрировала музыкой, используя медленный, средний и быстрый темпы, а также регистры - высокий и средний.

На основном этапе работы по формированию навыков эмоционально-осознанного исполнения темпа перед учащимися ставились задачи самостоятельно определять темпы музыкальных произведений, сравнивать их, соотносить с образом, настроением, музыки, использовать темпы для осуществления творческих намерений. Учащимся прививались теоретические понятия о скорости музыкального движения, ее обозначении, записи, взаимосвязи с другими компонентами ритма, а также средствами музыкальной выразительности. Широко использовались игры-фантазии, игры-импровизации, игры-инсценировки, в которых дети самостоятельно, сознательно и целенаправленно выбирали музыкальные темпы для осуществления поставленных перед ними задач. Например, игра-импровизация "Оркестр". В движении под музыку учащиеся должны придумать соответствующие двигательные образы для исполнения на детских музыкальных инструментах импровизаций (барабан, цитра, рожок, блокфлейта, погремушки и др.). В играх за фортепиано перед детьми ставилась задача передать посредством сочинения, импровизации наиболее яркие и характерные музыкальные образы, настроения, исполняемые в этой игре.

Наряду с импровизациями учащиеся исполняли самостоятельно выученные пьесы из педагогического репертуара, определяли и характеризовали темпы этих пьес.

Анализ наблюдений по освоению учащимися музыкальных темпов показал следующее. Младшие школьники быстро приобретают навык ориентировки в отношении выразительности музыкальных темпов, находят соответствующие движения, входят в образ музыки.

Несмотря на то, что детям 7-9 лет не свойственны медленные, спокойные движения, учащиеся с большим удовольствием выполняли их в разных образах. Это объясняется с одной стороны увлеченностью игрой, а с другой стороны, необходимостью выполнять правила и действия игры, к которым учащиеся младшего школьного возраста относятся с большим интересом и ответственностью.

Младшие школьники хорошо усваивают теоретические понятия и принятые в музыкальном искусстве обозначения темпов. Целенаправленное использование темпов в творческих проявлениях за фортепиано говорит о том, что им близко и понятно выразительное значение темпов. Передача быстрых темпов на фортепиано вносило определенные пианистические трудности, связанные с недостаточно развитой координацией рук, свободой кисти, пальцев. Ограниченность развития пианистических навыков, сковывающее младших школьников, диктовала необходимость искать «собственные» приемы игры, способствующие передаче задуманного образа, характера, настроения. В основном дети применяли отрывистые движения рук, приближающиеся к приему «стаккато», попеременное движение обеими руками. На начальном этапе пианистические движения детей при исполнении творческих проявлений несовершенны, однако они являются самостоятельно найденными, прочувствованными в процессе игр первого вида, а не усвоенными лишь в результате педагогического воздействия извне.

Развитие навыков эмоционально-сознанного исполнения музыкального метра. Формирование навыков эмоционально-осознанного исполнения метра

младшими школьниками было направлено на освоение элементарных эталонов музыкального метра, а именно: двудольного, четырехдольного, трехдольного.

На подготовительном этапе проведения игр этого направления дети учились определять метрическую пульсацию музыкального произведения, чередование сильных и слабых долей такта, выявлять выразительное значение метра в соответствии с образом, характером, настроением музыки, выражать метр произведения в движении под музыку и в процессе творческих проявлений за фортепиано. Учащимся сообщались теоретические знания о делении музыкального движения на определенные отрезки, такты, о сильной и слабой доле такта, а также схематической записи музыкального метра. Младшие школьники ставились перед необходимостью найти соответствующий задуманному образу, характеру, настроению музыкальный метр, выполнять его в движении под музыку, при сочинении, импровизации, игре в ансамбле, подборании по слуху, а также при исполнении самостоятельно выученного педагогического репертуара. Например, игра-импровизация "Весеннее настроение". Педагог исполняет перед учащимися на фортепиано вальс И.Штрауса "Весенние голоса", Польку-импровизацию и Лирический вальс Д.Шостаковича из альбома "Танцы кукол". Учащиеся выполняют под музыку импровизированные движения. Совместно определяется темп, метр, характер, настроение музыки. Использование в работе с детьми музыкальных жанров, связанных с движениями - маршей, народных танцев, полек, вальсов с их характерной метрической пульсацией, эмоциональностью и настроением, созвучным индивидуальным психологическим особенностям младших школьников, способствует успешному освоению ими выразительного значения метрической пульсации в музыке.

Развитие навыков эмоционально-осознанного исполнения ритмического рисунка. Будучи наиболее важным составным компонентом ритма он представляет собой одно из главных средств выразительности, создающих музыкальный образ.

На подготовительном этапе учащиеся знакомились с простейшими эталонами ритмических рисунков, учились выявлять, моделировать их в движении под музыку, а также применять и исполнять в импровизациях, сочинениях. Младшим школьникам сообщались теоретические знания о соотношениях длительностей звуков, элементарных ритмических рисунках, синкопах, пунктирном ритме, схематической записи ритма, арифметическом просчитывании и слоговом обозначении ритмических рисунков. Для этой цели учащиеся выполняли задания, предусматривающие сочинение и запись пьес. Анализ наблюдений и контрольных проверок по проведению заданий, направленных на освоение учащимися ритмического рисунка позволяет отметить следующее. В отличие от развития чувства темпа и чувства метра, чувство ритмического рисунка развивается с большими трудностями. Это связано, во-первых с тем, что для половины младших школьников ритмический рисунок не является определяющим при восприятии музыки и тем самым не выступает в качестве самостоятельного средства музыкальной выразительности, а в неделимом единстве с темпом и метром; во-вторых, с ограниченностью запаса движений и пианистических навыков для исполнения большого количества ритмических рисунков, используемых в музыке. Вышесказанное объясняет также и то, что в движении под музыку младшие школьники самостоятельно, без воздействия извне не выполняют ритмические рисунки.

В заданиях движения под музыку большинство учащихся успешно выполняет равномерное движение длительностей, элементарные квадратные ритмические рисунки, а также характерные особенности пунктирного ритма, синкоп, триолей. Элементарные неквадратные ритмические рисунки младшие школьники в движениях под музыку не выполняют, за отдельными исключениями (учащихся с высоким уровнем развития чувства ритмического рисунка). В конце экспериментального обучения наблюдалось самостоятельное выполнение детьми наиболее характерных ритмических рисунков.

Проводились следующие варианты освоения ритмических рисунков: импровизация и сочинение по заданному ритму, ритмизация мелодии, сочинение и импровизация музыки к заданному тексту, который диктовал определённый ритмический рисунок, подбор к мелодиям ритмического аккомпанемента, импровизация и сочинение в ансамбле.

Результирующий этап.

Результаты наблюдений и проверок развития чувства ритмического рисунка показали, что неосознанное использование и исполнение ритмических рисунков младшими школьниками начинается с момента ознакомления их с фортепианной клавиатурой. Осознанное применение и исполнение ритмических рисунков при передаче определённых музыкальных образов, характеров, настроений осуществляется после того, как освоено и прочувствовано их выразительное значение в движении под музыку.

Наиболее доступным для младших школьников является элементарный квадратный ритмический рисунок в различных вариантах. Учащиеся приобрели навык эмоционально-осознанного исполнения основных элементарных эталонов ритмического рисунка, что проявлялось и в движении под музыку, и в творческих заданиях за фортепиано.

В конце первого года обучения были проведены контрольные срезы. Результаты оценивались по разработанным нами трём показателям, а именно:

1. Исполнение учащимися ритмической стороны (темпа, метра, ритмического рисунка) музыкального произведения, выученного с педагогом на занятиях по фортепиано.
2. Исполнение учащимися ритмической стороны самостоятельного выученного музыкального произведения.
3. Применение приобретенных ритмических навыков в творческих проявлениях при исполнении на фортепиано: а) подобранных по слуху мелодий, б) сочинений и импровизаций на свободную тему.

Исполнение учащимися ритмической стороны выученных с педагогом музыкальных произведений (первый показатель) [Приложение 4, таб. 3, 4].

Проверка по первому показателю осуществлялась на заключительных академических концертах в конце первого года обучения. Учащиеся экспериментальной и контрольной групп исполняли две пьесы разнопланового характера. Большинство учащихся экспериментальной группы раскрывали посредством ритма эмоционально-образное содержание исполняемых пьес, умели выдерживать единый темп и соотносить его с характером музыкального произведения. Исполнение ритма учащимися контрольной группы носило в основном формальный характер (за отдельными исключениями). Т. о. чувство музыкального темпа может полноценно развиваться, если с самого начала обучения использовать методику, направленную на развитие "переживания", "прочувствования" детьми этого компонента музыкального ритма.

Исполнение учащимися ритмической стороны самостоятельно выученного музыкального произведения (второй показатель).

Для проверки учащихся обеих групп по второму показателю в конце первого года были выбраны пьесы А.Жилинского "Мой котик" и Д.Кабалевского "Ежик", отвечающие по технической доступности исполнения, характеру, ритмической стороне уровню подготовки учащихся первого класса. В этих пьесах ясно выявлены компоненты музыкального ритма. Пьеса А.Жилинского "Мой котик" написана в трехдольном размере, среднем темпе, с использованием элементарного квадратного ритмического рисунка. Пьеса Д.Кабалевского "Ежик" - в двухдольном размере, быстрая, веселая, использован элементарный квадратный ритмический рисунок. Эти пьесы исполнялись учащимися на зачете по самостоятельной работе.

Результаты проверки исполнения учащимися ритмической стороны самостоятельно выученных музыкальных произведений оказались ниже данных проверки исполнения ритмической стороны выученных с педагогом музыкальных произведений. Это закономерное явление позволило выявить наиболее слабые стороны развития чувства ритма у учащихся, так как именно умение учащихся самостоятельно ориентироваться и исполнять ритмическую сторону музыкальных произведений определяет настоящий уровень развития

этой способности и даёт возможность педагогу наметить дальнейший путь её формирования.

Данные проверки показали существенную разницу между результатами экспериментальной и контрольной групп. Ощутимое преимущество учащихся экспериментальной группы над учащимися контрольной группы наблюдалось в отношении темпов исполнения. Первые более верно выбирали и исполняли соответствующие художественному замыслу пьесы музыкальные темпы. В большинстве случаев темп выдерживался от начала до конца исполнения пьесы.

Темп стал для детей важным осознанным средством музыкальной выразительности, который необходимо соблюдать наравне с мелодией, гармонией, динамическими оттенками и т.д. Некоторые отклонения темпов в середине пьесы, которые наблюдались в исполнении учащихся, объяснялись техническими причинами, неразвитостью пианистического аппарата. Учащиеся контрольной группы не соотносили темп пьес с характером, настроением и только некоторые из них исполняли пьесы в относительно едином темпе. Этот компонент ритма не получил в контрольной группе развития, что отразилось на результатах обеих проверок.

Большее затруднение у учащихся обеих групп вызвало исполнение метрической пульсации музыкальных пьес. Проверка показала разницу между группами только в 0,4 балла (2,4 балла в экспериментальной группе, 2 балла - контрольной группе). Это объясняется тем, что учащиеся экспериментальной группы чётко и без труда выполняя метрическую пульсацию в движении под музыку, за фортепиано мало используют этот компонент ритма, стараются обходиться без него, не считая метрическую пульсацию существенным средством музыкальной выразительности. В результате, чувство метра у них развивалось не достаточно, что отрицательно сказалось при исполнении самостоятельно выученных пьес.

Наиболее высокие оценки получили учащиеся обеих групп за исполнение ритмического рисунка (3,7 балла экспериментальная группа, 2,8 - контрольная группа). Сравнительно высокие результаты выполнения

ритмического рисунка объясняются освоением учащимися этого компонента ритма согласно методике преподавания игры на фортепиано с самого начала обучения. Следует отметить, что учащиеся экспериментальной группы обладали более развитым пианистическим аппаратом, что проявлялось при выполнении движений «нон легато», «легато», «стаккато» и др., а также при использовании этих движений в творческих проявлениях. Это также указывает на эффективное влияние предложенной методики.

Исполнение ритмического рисунка учащимися контрольной группы в большинстве случаев отличалось хаотичностью, неосмысленностью. Такое исполнение показало, что учащиеся контрольной группы не получили должного развития чувства ритмического рисунка и тем самым не смогли без педагогического воздействия решить проблемы ритма в музыкальных пьесах.

Применение приобретенных навыков исполнения ритма в творческих проявлениях младших школьников (третий показатель).

Проверка по этому показателю предполагала выявить уровень развития чувства компонентов ритма в связи с применением приобретенных навыков исполнения этих компонентов при исполнении на фортепиано: а) подобранных по слуху мелодий, б) подобранных к заданной мелодии ритмических аккомпанементов, в) сочинений и импровизаций на свободную тему. Проверка осуществлялась индивидуально с каждым учащимся на занятии по обучению игре на фортепиано методом компетентных судей (экспериментатора и двух педагогов-пианистов). Учащимся давалось задание дома подобрать по слуху мелодию, к ней аккомпанемент, сочинить или импровизировать музыкальную пьесу на свободную тему. Оценивалось по той же пятибалльной системе, что и исполнение ритмической стороны пьес, выученных с педагогом и самостоятельно (первый и второй показатели). Проверая и сравнивая учащихся обеих групп по этому показателю мы учитывали, что с экспериментальной группой проводились музыкально-дидактические игры, стимулирующие и активизирующие творческие проявления детей. С учащимися контрольной группы такие занятия не проводились. Однако, по нашему мнению, данные

проверки по третьему показателю убеждают в эффективности разработанной нами методики развития чувства ритма.

При проверке выяснилось, что лучшие результаты показали учащиеся экспериментальной группы при сочинении или импровизации музыки на свободную тему [Приложение 4, табл.7].

Средняя оценка в конце первого года обучения - 4,1 балла. Дети с большим желанием и интересом сочиняли и импровизировали, используя при этом в большинстве случаев все компоненты музыкального ритма. Темп, метрическая пульсация, ритмический рисунок в основном соответствовали задуманному характеру, настроению музыки. Свободные от соблюдения определённых правил пианистической игры, так как учащиеся сами их определяли, применяя наиболее удобные для себя позиции рук, аппликатуру, штрихи, а также динамику, младшие школьники полностью направляли свою фантазию, воображение на образ, характер, настроение музыки. При этом, по использованию темпа, метра, ритмического рисунка можно было получить полное представление о степени их развития, так как в процессе наблюдения за учащимися мы выявили, что дети осознанно используют в импровизациях и сочинениях те ритмические знания, умения, навыки, которые ими хорошо поняты и усвоены.

Учащиеся контрольной группы при проверке этих заданий показали самые низкие результаты. Только некоторые из них пытались импровизировать, а сочиненные дома пьесы представляли собой подобранные по слуху отрывки из популярных эстрадных песен или музыки к кинофильмам. Ритмическая сторона при этом была неоформленной, неосознанной. Несколько лучшие результаты показали учащиеся контрольной группы при подборе по слуху знакомой мелодии. Они справились с заданием, сумели подобрать мелодию, но часто с ошибками при исполнении ритма. Учащиеся экспериментальной группы показали при выполнении этого задания результаты лучше, чем учащиеся контрольной группы.

Наблюдения за учащимися во время проверок по применению приобретенных навыков исполнения ритма в творческих проявлениях позволяют отметить, что все учащиеся обеих групп, независимо от уровня развития навыков и умений, с большим желанием и интересом выполняют задания творческого характера, проявляя при этом свойственную детям младшего школьного возраста фантазию и воображение.

Подводя итоги вышеописанных результатов, мы отмечаем следующее: учащиеся экспериментальной группы показали по всем трём показателям более высокие результаты по сравнению с контрольной группой. Лучший средний балл у учащихся экспериментальной группы - 8,6 балла получен при проверке применения приобретенных навыков исполнения ритма в творческих проявлениях. Это объясняется тем, что методика, направленная на эмоциональное переживание, прочувствование ритма и "добывание" знаний и умений путём самостоятельных "проб" и "ошибок" способствует полноценному развитию чувства ритма, то есть чувства темпа, метра, ритмического рисунка. Наилучшей средой проявления сформированности этой способности является, по нашему мнению, свободное элементарное сочинение, импровизация, подборание по слуху мелодий и аккомпанемента, игра в ансамбле.

Учащиеся контрольной группы показали более высокие результаты (2,6) из проверок по всем показателям при проверке исполнения ритмической стороны выученных с педагогом пьес, а самые низкие (2,0) при проверке по применению приобретенных навыков исполнения ритма в творческих проявлениях. Невысокими являются также и средние баллы (2,3) контрольной группы при проверке исполнения ритмической стороны самостоятельно выученных музыкальных произведений. Это говорит о том, что уровень развития чувства ритма у учащихся контрольной группы существенно отставал от уровня экспериментальной группы и это ограничивало возможности учащихся контрольной группы самостоятельно справиться с ритмической стороной музыкальных пьес, а также осознанно применять компоненты ритма в творческих проявлениях.

Выводы по II главе

Выполненная опытно-экспериментальная работа позволила проверить гипотезу исследования и подтвердить, что представленная методика обеспечивает условия для эмоционально-осознанного развития чувства ритма у младших школьников. Двигательное сопереживание и реализация приобретенного музыкально-ритмического опыта определяет возможность формирования навыков исполнения компонентов ритма при игре на фортепиано.

Анализ музыкально-творческих проявлений у детей указывает не только на развитие у них музыкально-ритмического чувства, но и свидетельствует о формировании других музыкальных способностей (музыкальная память, темброво-динамический слух, артистизм исполнения).

На основе нашего исследования представляется возможным сформулировать следующие методические рекомендации:

- развитие музыкально-ритмического чувства у младших школьников следует рассматривать как важную составную часть музыкального воспитания детей на начальном этапе обучения игре на фортепиано;
- предлагаемая методика развития музыкально-ритмического чувства способствует повышению у учащихся интереса к занятиям фортепиано; пробуждает фантазию, воображение, активизирует и развивает творческие способности детей, обогащая тем самым их эмоциональную сферу.

Пробуждение и развитие отношения к окружающему миру и к самому себе как его частице должно стать первой задачей педагогики искусства, предваряющей по значимости и, может быть по времени специфические задачи освоения деятельности в разных видах искусства.

Представленная разработка позволяет сформулировать следующие методические рекомендации:

- Музыкально-ритмическое чувство является одной из основных музыкальных способностей и имеет моторную и эмоциональную природу.
- Структура музыкально-ритмического чувства формируется в онтогенезе в следующей последовательности: чувство темпа, метра, ритмического рисунка.
- Игровая деятельность как составляющая процесса обучения обеспечивает эффективную дополнительную двигательную опору для развития чувства ритма и активизирует творческие проявления младших школьников при игре на фортепиано.
- предлагаемая в исследовании методика оказывает положительное влияние на становление фортепианных исполнительских навыков, активизирует творческую деятельность и способствует общему музыкальному развитию детей.

Методический материал данной разработки может быть полезен в работе педагогам, студентам, преподавателям музыки.

Заключение

Современная социальная действительность все с большей отчетливостью требует развития музыкальных способностей у детей младшего школьного возраста в процессе обучения игре на фортепиано на более профессиональном уровне, ориентируя учреждения системы дополнительного образования на совмещение государственных программ обучения с новыми программами. Обучение игре на фортепиано несет долгосрочный эффект. Существует несомненная зависимость между музыкальным образованием и развитием способностей, необходимых для успешного становления ребенка в жизни. Музыкальное развитие оказывает ничем не заменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, ребенок делается чутким к красоте в искусстве и жизни, развиваются такие качества как: самодисциплина, терпение, чувствительность, координация, способность запоминать и концентрировать внимание. И эти качества останутся с ребенком независимо от его дальнейшего выбора профессии. Музыкальное образование должно стать источником радости, удовлетворения, достижения поставленной цели. А первым инструментом для детского обучения музыке может стать именно фортепиано. Никакой другой инструмент не может сравниться с фортепиано широтой реализации музыкальных идей. Приобретенные на занятиях фортепиано навыки откроют учащимся целый мир творческих и профессиональных возможностей в будущем.

Список литературы

4. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано / А.Д. Алексеев. - М.: Музыка, 1971. - 276 с.
5. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев //Избранные психологические труды : В 2 т.4 – М.: Педагогика, 1980. Т. 2. – С. 133 – 161.
6. Артоболевская А.Д. Первая встреча с музыкой / А.Д.Артоболевская. - М.: «Советский композитор»,1989. – 107 с.
7. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Л.: Музгиз, 1963. Кн.1. -
8. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л.А. Баренбойм. - Л.: Музыка, 1979. - 284 с.
9. Баренбойм Л.А. Очерки по методике фортепиано / Л.А.Баренбойм. - Л.: Музыка, 1985. - 185 с.
10. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию / Л.А.Баренбойм. - Л.: Музыка, 1973. - 138 с.
11. Баринаева М.Н. О развитии творческих способностей ученика / М.Н. Баринаева. - М.: Музыка, 1983. – 60 с.
12. Бердяев Н.А. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М.: Правда, 1989.–221 с.
13. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д.Б.Богоявленская. - М.: Академия, 2002. – 320 с.
14. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - СПб.: Питер, 2008. - 400 с.
15. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
16. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А.Ветлугина. - М.: Просвещение, 1968 - 415 с.
17. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С.Выготский. - М.: Просвещение, 1991. - 96 с.

18. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский. - М.: Искусство, 1968 . - 576 с.
19. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л.С. Выготский . - М.; Л.: Учпедгиз, 1935. С. 3-19
20. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. - М.: NB Магистр, 1993. – 193с.
21. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. - М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
22. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. - М.: ИНТОР, 1996. - 544 с.
23. Далькроз Ж. Ритм: его воспитательное значение для жизни и для искусства / Ж.Далькроз. - М.: Классика-XXI, 2002. - 248 с.
24. Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России / Э. Д. Днепров. - М.: Интерпракс, 1994. - 243 с.
25. Ильина Г.А. Особенности развития музыкального ритма у детей / Г.А. Ильина //Вопросы психологии. 1961. № I. С.119-132.
26. Ковалев А. Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. - М.: Просвещение, 2000. – 498 с.
27. Корлякова С.Г. Основы общей и музыкальной психологии / С.Г. Корлякова . – Ставрополь : ИРО, 1998. – 44 с.
28. Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития / Е.Е. Кравцова // Психологический журнал. 2001. №4. С.22-26.
29. Краевский В.В. Педагогика / В.В.Краевский. – М.: Изд. дом «Таганка», 2004. – 264 с.
30. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / Г. Крайг, Бокум Д. – СПб.: Питер, 2006. – 940 с.
31. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства на детей / Е.П. Крупник. -М.: Институт психологии РАН, 1999. – 240 с.

32. Курочкина В.Е. Развитие творческих способностей в креативной образовательной среде / // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: материалы научной конференции, посвящённой памяти В.Н. Дружинина / ИП РАН, 19 – 20 сентября 2005. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 295-300.
33. Курт Э. Музыкальная психология / Э. Курт // Альманах музыкальной психологии. - М.: МГК, 1994. – 205 с.
34. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – С. 235-302.
35. Маяковский В.В. Как делать стихи? / В.В. Маяковский // Собрание сочинений в 2-х т. – М.: Правда, 1988. Т. 2. – С.352.
36. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. - М.: Знание, 1981. - 96 с.
37. Михайлова М.А. Развитие музыкальных способностей детей / М.А. Михайлова. - Ярославль.: Академия развития, 1997. - 240 с.
38. Мясищев В.Н., Готсдинер А.Л. Проблема музыкальных способностей и их социальное значение / А.Л.Готсдинер // Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества: сб. ст./ Л.: Музыка, 1981. – с.14.
39. Маркевич Данута. Психологические факторы в фортепианном обучении / Данута Маркевич // Ребенок за роялем. - М., 1981, с. 21-28.
40. Милич Б.Е. Воспитание ученика-пианиста в 1-2 кл. ДМШ / Б.Е. Милич . - Киев.: Музична Украина, 1977. - 76 с.
41. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Нейгауз. - М.: Музыка, 1988. – 240 с.
42. Петрушин В.И. Музыкальная психология / В.И.Петрушин. – М., 2008. – 400 с.
43. Пиаже Ж. Избранные психологический труды / Ж. Пиаже. - М.: Просвещение, 1969. – 658 с.
44. Ражников В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении / В.Г. Ражников // Вопросы психологии. 1988. № 1. С. 33-41.

45. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. - М.: ЦАПИ, 1994. – 141 с.
46. Рубинштейн А.Г. Короб мыслей. Афоризмы и мысли / А.Г. Рубинштейн. – М.: Олма-пресс; СПб.: Изд. дом «Нева». – 1999. – С. 65.
47. Сабанеев Л.Л. Психология музыкально-творческого процесса / Л.Л. Сабанеев. – М., 2004. – 291 с.
48. Смирнова Т.И. Фортепиано. Интенсивный курс. Пособие для преподавателей, детей и родителей. Методические рекомендации / Т.И. Смирнова. - М.: Изд-во ЦСДК, 1994. - 56 с.
49. Сохор А.Н. Музыка как вид искусства / А.Н. Сохор. - М.: Музыка, 1970. – 192 с.
50. Сохор А.Н. Воспитательная роль музыки / А.Н. Сохор. - Л.: Музыка, 1975. - 64 с.
51. Станиславский К.С. Работа актёра над собой / К.С. Станиславский // Собр. соч. в 8-и т. – М.: Искусство, 1935. Т. 3. – С. 52
52. Сургаутайте В. 0 начальном этапе развития чувства ритма / В. Сургаутайте // Музыкальное воспитание в школе. 1970. Вып. 6. С. 17-28.
53. Тарасов Г.С. Музыкальная психология. Спутник учителя музыки / Г.С. Тарасов. – М.: Просвещение, 1993. - 704 с.
54. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. – М.: Педагогика, 1988г. - 176 с.
55. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. - М.: Наука, 2003. – 335 с.
56. Тургенева Э. Пианист-фантазёр / Э. Тургенева. – М.: Советский композитор, 1987. – 79 с.
57. Ушинский К.Д. Детский мир / К.Д.Ушинский // Пед. соч.: В 6 т. – М., 1989. Т.1. –450 с.
58. Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / М.Э. Фейгин . - М., 1975.

59. Холопова В.Н. Проблемы музыкального ритма/ В.Н. Холопова. – М.: Музыка, 1993. - 353 с.
60. Цукерман Г.А. Роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. 1980. №6. С.109-114.
61. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано / Г. Цыпин. - М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
62. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности / Г.М.Цыпин. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.
63. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 384 с.
64. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин // Избр. психол. тр. – М.: Педагогика, 1989. – с. 223 – 232.
65. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1978. - 301 с.
66. Юдкин И.Н. Эстетико-психологические аспекты выразительности музыкального ритма / И.Н. . Юдкин: Автореф. дис. канд. психол. наук. - Киев, 1979. – 31 с.
67. Юдовина-Гальперина Т.Б. За роялем без слёз, или я – детский педагог / Т.Б. Юдовина-Гальперина. - С.-Пб.: Союз художников, 2002. – 240 с.
68. Янковская М.Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника / М.Г. Янковская. - М.: Просвещение, 1974. - 128 с.