Надежда Витальевна Щеголькова

 МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа №2»

 г. Иркутск

Музыкальный ритм как эмоциональная, образно-смысловая категория.

 Музыкальный ритм в прямом и всеобъемлющем смысле этого понятия учащийся начинает осязать лишь тогда, когда соприкасается с эмоционально-содержательным музыкальным материалом.

 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-испольнительские действия, практически увязывают в нерасторжимом единстве ритм со звуком, тембро-динамикой и иными «собственными» и «несобственными» средствами играющего (Э. Ганслику, австрийскому музыковеду Х1Х века, принадлежит изречение: « В музыке не бывает отдельного ритма, как такового, а есть мелодия и гармония, проявляющаяся ритмически. Так возможно ли в процессе музицирования на инстументе сконцентрироваться только на ритме?»). Это с одной стороны. С другой – можно и даже необходимо в интересах дела поставить вопрос о главных, принципиально важных направлениях в музыкально-ритмическом воспитании, шире – о некоторых центральных , узловых проблемах 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. Это, по словам Моцарта, «самое нужное, самое трудное и самое главное в музыке…» Этим определяется место и значение работы над темпо – ритмом в комплексном музыкально-ритмическом воспитании.

 Поскольку темпо- 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 (один из лозунгов К.С. Станиславского гласит: «от темпо- ритма – к чувству!») Так поступал, к примеру, А. Шнабель, который в любом произведении прежде всего искал основной ритм, или пульс, только потом осмысливал его гармонический план и напоследок – мелодический.

 Но здесь надо иметь в виду, что найти темпо- ритм, адекватный содержанию музыкального произведения, - отнюдь не значит установить лишь надлежащую скорость движения; последнее лишь часть дела (хотя разумеется, и существеннейшая). 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. Следовательно, воспитание у учащегося ощущения чувства темпо -ритма музыки – ощущения, имеющего самое непосредственное отношение к успеху или неуспеху музыкально-ритмического воспитания в целом, возможно лишь в процессе собственной интерпретации, творческой переработки звуковых образов.

 Так что же сможет помочь молодому музыканту войти в требуемый темпо- ритм, каковы установки практики в это связи? «Ученик осознает характер движения музыки лишь с той поры, как он расслышит биение ритмического пульса произведения и сумеет проникнуться этим ощущением, - считал Л.Н. Оборин: «Почувствовать пульс в музыке – это главное…» То же утверждал и учитель Л.Н. Оборина – К.Н. Игумнов. И он 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».

 Сосредоточивая внимание учащегося на ритмической фразировке (периодизации), я учу идти 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 не опорных 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 музыкльно-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, непримиримым в отношении «тактирования» был Ф. Лист, который указывал 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».

 Ощущение смысловой ритмо – единицы складывается у учащегося в ходе интерпретации любого художественно-полноценного материала.

 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. Отсюда следует вывод: система музыкально- ритмического воспитания со всей необходимостью должна «вбирать» в себя те специфические моменты, которые связаны с выразительно-смысловой функцией паузы в музыкальном искусстве.

 Итак, исполнение музыки на фортепиано активно воспитывает, разносторонне «упражняет» музыкально-ритмическое чувство, создает естественную, исключительно благоприятную среду для его развития и кристаллизации. Вместе с тем музыкально-инструментальное исполнительство и педагогика располагают в этом отношении с другими дополнительными ресурсами, например, начертание так называемых ритмо-схем, простукивание-прохлопывание метроритмических структур (либо их относительно сложных частей), дирижирование, просчитывание исполняемой музыки. Установлено. что счет музыканта – инструменталиста, представляя собой одну из наиболее распространенных форм двигательно-моторного ( а именно «голосового») отражения ритмических процессов, ведет к значительному упрочению ритмического чувства, сообщает ему дополнительную и надежную опору. И еще один аргумент в пользу счета: 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).

 Музыка есть звуковой процесс; именно как процесс, а не миг и не застывшее состояние, она протекает во времени. Отсюда простое логическое заключение: эти две категории звук и время – являются основными и в деле овладения музыкой, исполнительского овладения, решающими, определяющими все остальное первоосновами.

Список используемой литературы:

1. Алексеев А. Методика обучения на фортепиано. М.: Музгиз, 1979;
2. Вопросы методики музыкального воспитания детей М.: Музыка, 1975;
3. Вопросы фортепианной педагогики. 1976 вып. 4;
4. Дьяченко Н. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях. К.: Музична Украина, 1987;
5. Коган Г. У врат мастерства. М.: Просвещение, 1986;
6. Крутецкий В. Психология М.: Просвещение, 1986
7. Методические записки по вопросам музыкального образования. М.: Музыка, 1991. Вып.3;
8. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста. К.: Музична Украина, 1979;
9. Музыкальное воспитание в школе. М: Музгиз, 1983. Вып. 2
10. Музыкальное воспитание в школе М.: Музгиз, 1990. Вып. 6
11. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. М: Музыка, 1987;
12. Ребенок за роялем. М.:Музыка, 1981;
13. Фейнберг С. Пианизм как искусство. М.: Музыка, 1969;
14. Харламов И. Педагогика. М.: Высшая школа, 1990;
15. Цыпин Г Обучение игре на фортепиано. М.: Просвещение, 1984.