

## ПРОБЛЕМА РИТМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ТВЕРСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Е. Г. Милюгина, Д. С. Комаров

ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье на материале работ тверских педагогов анализируется проблема формирования ритмической культуры личности. Проанализированы философско-эстетический, искусствоведческий и методический подходы к дефиниции и структурированию понятия ритмической культуры. Поставлен вопрос об исследовании темпо-ритмической организации личности.

**Ключевые слова:** ритм, «маятниковые движения» в культуре, ритмическая культура личности, технология формирования ритмического чувства, тверская музыкальная педагогика

Проблема ритмической культуры личности всегда была и, очевидно, всегда будет предметом активного обсуждения культурологов, искусствоведов, педагогов. Сегодня в многообразии предложенных к ее решению подходов можно выделить три основных: философско-эстетический, ориентированный на установление ритмической взаимосвязи личности и окружающего ее социокультурного пространства, искусствоведческий, исследующий ритмическую природу искусства, «маятниковые движения» в культуре и пульсацию в истории искусства образных и сюжетных архетипов, и методический, предлагающий технологии формирования ритмического чувства исполнителя в соответствии с его запросами, интересами и эстетическими ориентирами. Актуальна данная проблема и для педагогов-музыкантов, поэтому именно музыкально-эстетический контекст выбран нами в данной статье.

Рассмотрим эти подходы на примере работ тверских педагогов-исследователей.

*Философско-эстетический подход* реализуется в работах Н. Л. Вашкевича. Используя семантический подход [5], он полагает, что ритмы сердцебиения — стилевое явление века музыки XIX века, а сердечный пульс — этимологическая основа темпа и периодических ритмов в музыке: «Пульсация — сущностная сторона музыкального темпа» [4, с. 13]. Есть много произведений композиторов разных стилей, когда сердце «принимает участие» в тематическом материале не ритмами сердечного цикла, а непосредственно сердечным пульсом, т. е. биением I-го тона, по частоте соответствуя пульсации метрической доли и тем самым наглядно иллюстрируя природу музыкального темпа. Н. Л. Вашкевич отмечает и другие версии этимологии темпа, в том числе теорию шага, но она менее для него убедительна. Частотный диапазон шага от 70 в минуту (медленный шаг) до 140 (быстрый); бега — от 180 до 300 и более (бег спортсмена на спринтерской дистанции). В этих частотах явное расхождение с музыкальными темпами, в частности с медленными. Шкала метронома Мельцеля — это не частота шага; это диапазон сердечного пульса — 40–200. В отдельных произведениях, например моторных жанров, могут быть иные формы

временно — организации музыкального материала, например тот же шаг, бег [4, с. 14].

Идеи Н. Л. Вашкевича основаны на системе музыкального воспитания Эмиля Жак-Далькроза, которая призвана решать актуальнейшую проблему «воспитания в человеке объемного восприятия музыкального потока и формы существования в нем через ритмические структуры, которые наиболее доступны уровню развития индивидуума». Метод Далькроза — путь «к всеобщей модернизации музыкально-эстетических процессов воспитания и этимизации культуры всего населения и всей системы воспитания и образования человечества» [3, с. 1]. Известно, что Далькроз оставил многотомное изложение ритмической гимнастики (он неоднократно упоминает, в частности, 1-й том), но в России эти труды не изданы. По мнению Н. Л. Вашкевича, в России конца XX века ритмика и система музыкального воспитания Далькроза (ритмическая гимнастика) — явления разные. Есть ритмика для балетных школ с задачей усвоить многообразие музыкального ритма в танцевальном движении. Есть ритмика для театральных студий — сценическое движение. Есть ритмика для музыкальных школ и подготовительных групп с задачами привнесения элемента игры («разрядки») в уроки музыки, мышечно-двигательного освоения музыкального метра, синтаксиса, оздоровления организма. Но, по мнению Н. Л. Вашкевича, «высокие задачи научить слушать музыку посредством ее телесного переживания теперь уже не звучат. Приоритет отдается не музыке, а ритмическим упражнениям» [3, с. 30]. Музыка, ритм, эмоция, движение — явления одного культурного корня, общей природы, явления взаимозависящие, как и сама жизнь. Целью в ритмической гимнастике становится не музыка, переживаемая в пластике, а сама пластика, считает Н. Л. Вашкевич. Ритмика должна внести разрядку в занятия в школе, дать физический отдых детям, удовольствие и радость. Движения должны определяться соответствием эмоциональному содержанию музыки. Через движение должен усваиваться темп, динамические оттенки, метро-ритм (сильные и слабые доли такта, размеры 2/4, 3/4, 4/4, длительности нот от восьмой до половинных, пунктиры, синкопы), элементы музыкального синтаксиса (цезура, вступление, заключение, мотив, фраза, реприза в форме). Учащиеся должны получить самые первоначальные танцевальные навыки, которые вместе с гимнастическими упражнениями должны содействовать правильному формированию детского организма и развитию основных двигательных навыков [3].

*Искусствоведческий аспект* темпо-ритмической культуры исследует Н. Г. Грибунина [6]. В ее работах понятие *культура* теснейшим образом связано с человеческой деятельностью, результаты которой являются «второй природой» и определяют специфику существования человека в мире и его координацию с миром. Человеческая деятельность предстает здесь как объект с некой темпо-ритмической структурой, а каждая ступень исторического развития — это виток времени определенного темпа с характерным для данного уровня развития ритмическим рисунком культуры (ср. «маятник культур» Д. И. Чи-

жевского [9]). Такой подход позволяет пронаблюдать, как ритмический рисунок человеческой деятельности реализуется не только в художественной культуре: живописи, скульптуре, архитектуре, но и в культуре повседневности. Анализируя обширный материал от эпохи первобытного общества до искусства XIX–XX веков, Н. Г. Грибунина выявляет характер / стиль каждой эпохи культурно-художественного развития человечества, свойственную этой эпохе ритмическую фактуру, имеющую название и узнаваемую в своих различных проявлениях. Соответственно, и музыка далеких времен отличается от музыки наших дней. Темп *allegro* во времена барокко составлял 118 ударов в минуту, что значительно медленней *allegro* современного, которое составляет 139 ударов в минуту. Каждому танцу были присущи определенные ритмические паттерны и темпы: полонез, мазурка, менуэт и т. д. Движения определяются в соответствии с эмоциональным содержанием музыки, через движение усваивается темп и динамические оттенки. Все это закладывается в стиль танца — составляющую культуру ритмопластики. Сочетание музыки и танца отражает, по мысли Н. Г. Грибуниной, темп поведения человечества и ритм взаимодействия его с окружающим миром в определенную эпоху.

*Методический подход* сформировался в связи с насущной практической необходимостью освоения юными музыкантами метроритма в контексте теории музыки. Формирование чувства ритма является одним из самых важных аспектов при обучении игре на музыкальных инструментах, поэтому в тверской музыкальной педагогике С. О. Мильтопяном, А. Б. Бабенковым, Э. Б. Хазановым, А. В. Эунапом, И. В. Берестенко созданы различные методики и технологии ритмического развития юного музыканта. Как известно, первые представления о музыкальном материале связаны с его темпо-ритмической базой. Освоение основ теории музыки обычно начинается с изучения нот на нотном стане в определенном ключе, представленных в различных длительностях. Ритмическая составляющая определяется на первых порах в упрощенной модели — как простое деление целого на более мелкие длительности, такие как половинка, четверть, восьмая и шестнадцатая.

При объяснении ученику схемы деления длительностей и их соотношения тверские педагоги активно используют идею «ритмических кубиков» Л. В. Виноградова. Так, А. Г. Бабенков для наглядности предлагает проговаривать длительности: например, четверти — ‘та-та’, восьмые — ‘ти-ти’, а шестнадцатые — ‘тири-тири’. Такой подход позволяет не только быстро усваивать ритмическую разницу в длительностях, но и прививает ритмический артикуляционный навык. Проговаривание позволяет составлять простейшие ритмические конфигурации и запоминать их, например: четверть и две восьмые — ‘та-ти-ти’, восьмая с двумя шестнадцатыми — ‘ти-тири’. При обучении на малом оркестровом барабане опускается звуковысотный аспект и главное внимание уделяется ритмическим нюансам и штрихам их исполнения; например, триоль встречается чаще, чем в академической музыке, и требует более точного ритмического исполнения. По методике А. Г. Бабенкова триоль проговаривается

как ‘фа-па-та’, что точно отражает идеальный образец ее исполнения. Более редко встречаются такие ритмические фигуры, как квинтоль и септоль. Квинтоль в правильном ритмическом прочтении звучит как слово ‘а-риф-ме-ти-ка’, а септоль — ‘по-ли-ма-ри-ме-ти-ка’. Для закрепления усвоенного материала и внедрения его в исполнительский арсенал предлагается упражнение «от одного до восьми». Суть его в том, что под метроном темпом 60 ударов в минуту исполняются «по шкале» периодом от такта до четырех длительностей: сначала четверти (‘та-та’), затем восьмые (‘ти-ти’), триоли (‘фа-па-та’), шестнадцатые (‘тири-тири’), квинтоли (‘а-риф-ме-ти-ка’) и т. д. до тридцать вторых. Упражнение выполняется от крупных к мелким длительностям и наоборот. Для освоения начального уровня А. Г. Бабенков рекомендует использовать упражнение «от одного до четырех» [1]. В данной методике раскрывается представление о пульсациях в различных размерах и учтены трудности чтения с листа, так как ритмическая нотная часть весьма богата сокращениями письма, лигами и паузами. Громоздкость изучаемого материала уводит от понимания ритмической культуры в целом к заучиванию ритмических шаблонов. Так, А. Г. Бабенков и А. А. Ипполитов предлагают около 11 520 упражнений по изучению дроби (тремоло) на малом оркестровом барабане, что позволяет самостоятельно прийти к выводу об использовании эквивалентных соотношений длительностей нот и пауз в разных темпах [2, с. 8, 9].

С. О. Мильтонян, исходя из нераздельности в музыке ритма и интонации, творчески преобразует идею «ритмических кубиков» Л. В. Виноградова в педагогическую технологию «мотивных кубиков». Чувство ‘та’, формируемое методом «ритмических кубиков» («совместные шаги, хлопки в ладоши, покачивание-перешагивания с ноги на ногу в кругу и другие метрически очерченные действия»), становится, по мысли автора, основой ритмической импровизации, которая призвана воспитать музыкально-эстетическое чувство меры [8, с. 45]. Ориентированная на формирование чувства музыкальной формы, импровизация в разнообразных ее вариантах (одноголосная диалогового характера, многоголосная с бурдонным басом или полифоническая) всегда имеет внутреннюю метрическую организацию, в ней «не должно быть внеметрических пауз» [8, с. 48]. Опираясь мотивом как воспроизводимой интонационно и ритмически организованной смысловой единицей музыкальной формы, С. О. Мильтонян предлагает использовать при обучении музыке своеобразный «музыкальный конструктор», наиболее продуктивный при работе в условиях групповой импровизации: «Наименьшая смысловая единица формы — *мотив*, составляющий одну интонацию. Из мотивов состоит первичная форма — вопрос-ответ. Напряжение конца вопроса сменяется его разрешением и смягчением в ответе. <...> Если обращаться с одним и тем же вопросом-рефреном к нескольким участникам импровизации и получать разные ответы-эпизоды, рождается *форма рондо*. *Трехчастная форма АВА* потребует большего контраста срединного эпизода с крайними частями. *Форма вариации* рождается так же органично. Каждый из участников импровизации может предложить свой вариант темы:

штриховой, регистровой, ладовой и т.д.» [7; см. также: 8, с. 47–52]. Предлагаемое С. О. Мильтоном освоение мотивной системы, основанное на технологии народного музицирования, помимо прикладной задачи формирования ритмического чувства юного музыканта решает и более глобальную — задачу становления и развития его музыкально-творческого мышления в глобальных ритмах культуры. Эта технология формирует не только способность обучающихся слышать и понимать смысловые единицы музыкальной формы, но и способность осуществлять музыкальную коммуникацию, создавая «рифмующиеся» мотивы в соответствии с особыми семантическими и творческими задачами.

Принцип «кубиков» С. О. Мильтона рекомендует использовать и в дозвуковой период освоения инструмента, раскладывая проблемы звукодвигательного обучения юного музыканта на элементарные «ритмо-двигательные кубики»: «Двухтактовая, по две четвертых в такте, ритмическая импровизация, основанная на сочетании ‘та’ и ‘ти-ти’. Вместо расставленных цветных кубиков — разнообразные движения руки со смычком. Упражнение состоит из таких элементов-‘атомов’, как закрепление двигательного приема, чувства формы и ритмической импровизации» [7]. Таким образом, педагогическая технология С. О. Мильтона ориентирована на комплексное развитие темпо-ритмической культуры юного музыканта, включающее двигательный, собственно ритмический и образно-семантический компоненты в их единстве.

Идеи С. О. Мильтона нашли свое продолжение в методических разработках А. В. Эунапа и И. В. Берестенко, которые связали развитие каждой из сфер двигательных умений и музыкально-творческого мышления юного музыканта с понятием ‘аморитмичность’ (‘выращивание’). А. В. Эунап и И. В. Берестенко выделяют в музыкально-образовательном процессе три неразрывно взаимосвязанных компонента: звукодвигательный (‘звук — движение — импровизация’), двигательно-звуковой (‘движение — звук — импровизация’) и диффузный (интеграция звукодвигательного и двигательно-звукового приема). Иницируя процесс выявления внутреннего метроритма юного музыканта, они предлагают сначала осваиваемую мелодию протанцовывать, затем прохлопывать в ладоши и исполнять на шумовых инструментах (бубен, маракасы, деревянные ложки и т.д.), затем пропевать под «шумовой» аккомпанемент. В результате этих действий внутренний метроритм ребенка координируется с метроритмом заданного произведения: «Прочувствовав своим телом ритмический рисунок, ребенок быстрее примет мелодический вариант произведения». Максимально органично выделенные «звуко-ритмо-двигательные кубики» музыкального восприятия и музыкально-исполнительских умений собираются в единое целое в условиях импровизации: «Импровизатор должен уметь вести мелодическую линию (мысль) вперед без остановки, подчиняясь мерности ритмической пульсации. Это способствует формированию не только необходимой для каждого музыканта-исполнителя технической оснащенности, но и быстроты слуходвигательных реакций, музыкальной логики, гармонического слуха и обостренного чувства ритма» [10, с. 21, 30].

*Вывод.* Ставя вопрос о содержании и границах понятия ритмического чувства личности, мы актуализируем для музыкальной педагогики более широкое понятие ритмической культуры, активно используемое современными философами и культурологами. На основе существующих исследований с условием их дополнения и корректив возможна разработка более полного представления о темпо-ритмической организации личности. Теоретическое и практическое решение данной проблемы призвано способствовать развитию у музыкантов более тонкого чувственного восприятия изменений темпа, художественного стиля, артикуляции длительностей и ритмичности их исполнения, т. е. помочь музыканту сознательно выработать необходимые для игры навыки, которые отразятся непосредственно и на его музыкальном мышлении.

### Список литературы

1. *Бабенков А. Г.* Симметричная постановка для игры на малом оркестровом барабане. Тверь: б.и., 2012.
2. *Бабенков А. Г., Итполитов А. А.* Гаммы барабанщика: методическое пособие для учащихся и студентов классов ударных инструментов. Тверь: б.и., 2014. 15 с.
3. *Вашкевич Н. Л.* Эмиль Жак-Далькроз и его метод (система) музыкального воспитания. Ритмическая гимнастика Эмиля Жак-Далькроза: методическое пособие для преподавателей ритмики, сольфеджио. Тверь, 2010. 39 с. Рукопись.
4. *Вашкевич Н. Л.* Музыка ритмов сердца. Ритмы сердцебиения — неотъемлемая часть семантического словаря музыки романтизма. Тверь: б.и., 2018. 14 с.: ил.
5. *Вашкевич Н. Л.* Семантика музыкальной речи. Музыкальный синтаксис: Словарь музыкальных форм: учебное пособие. Тверь: б.и., 2016. 80 с.: ил.
6. *Грибунина Н. Г.* Мировая художественная культура: методическое пособие для музыкальных училищ и училищ искусств. Тверь: Рекламно-издательское агентство «СВЕТ», 2005. 486 с.: ил.
7. *Мильтоян С.О.* Возрастные особенности музыкальной деятельности ребенка // Музыканты о классической музыке и джазе [электронный ресурс]. URL: <http://all-2music.com/Age.html>. Дата обращения 8.02.2019. Загл. с экрана.
8. *Мильтоян С. О.* Педагогика гармоничного развития музыканта: новая гуманистическая образовательная парадигма. Тверь: РТС-Импульс, 2003. 213 с.
9. *Чижевський Д. І.* Філософські твори: у 4 т. Киев: Смолоскип, 2005.
10. *Эунап А. В., Берестенко И. В., Берестенко Н. А.* Развитие личности ребенка в классе духовых инструментов МОУ ДОД ДШИ им. В. В. Андреева // Социальная сеть работников образования nsportal.ru [электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2015/11/23/razvitie-lichnosti-rebenka-v-klasse-duhovyh>. Дата обращения 8.02.2019. Загл. с экрана.

### Об авторах

**МИЛЮГИНА** Елена Георгиевна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: [elena.milyugina@rambler.ru](mailto:elena.milyugina@rambler.ru)

**КОМАРОВ** Дмитрий Сергеевич, магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: [dmitryserg.com@gmail.com](mailto:dmitryserg.com@gmail.com)