

СОЧИНЕНИЕ МУЗЫКИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Сухова Л.Г.

ФГБОУ ВО «Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова», Саратов, Россия (410012, Саратов, просп. им. Кирова С.М., д.1), e-mail: suhovalar@mail.ru

Перед многочисленным педагогическим сообществом в области музыки, как отечественным, так и зарубежным, стояли и стоят задачи воспитания музыкальных способностей у обучающихся различным специальностям: инструменталистов, вокалистов, дирижеров. Для успешного выполнения профессиональной деятельности, возведения её на творческий уровень необходимо развивать у обучающихся умение выявлять образно-поэтический замысел композитора, проникать в образно-поэтический подтекст. С целью решения этой проблемы в учебной практике используется метод собственного сочинения музыки, способствующее раскрытию творческого потенциала учащегося, инициирующее и активизирующее творческую мысль музыканта. Проявление творческих способностей можно наблюдать в различных видах деятельности: импровизации, сочинении музыки, подбора по слуху музыкальных произведений, т.к. природная одарённость способствует выразить себя в спонтанных творческих действиях.

Ключевые слова: воспитание музыкальных способностей, авторский замысел композитора, природная одарённость, собственное сочинение музыки, творческий потенциал учащегося.

COMPOSITION OF MUSIC AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF STUDENT'S MUSICAL ABILITIES

Sukhova L.G.

Saratov State Conservatory named after L.V.Sobinova, Saratov, Russian Federation (410012, Saratov, pros. named after Kirova S.M., b.1), e-mail: suhovalar@mail.ru

Numerous educational communities in the field of music, both domestic and international, have been facing the task of nurturing the musical abilities of students of various specialisms: instrumentalists, vocalists, conductors. To succeed in implementing professional activity and achieving its creative level, it is necessary to develop in students the ability to identify a composer's figuratively poetic idea and penetrate its figuratively poetic overtones. To tackle this problem, the educational practice makes use of the method of students composing their own music, which contributes to the revelation of the student's creative potential, initiates and activates the musician's creative thinking. The manifestation of creative abilities can be observed in various activities: improvisation, composition of music, selection of music by ear, because the natural talent promotes self-expression in spontaneous creative activities.

Keywords: nurturing musical abilities, composer's own idea, natural talent, students composing their own music, student's creative potential.

Основоположники Санкт-Петербургской и Московской консерваторий – А.Г. Рубинштейн и Н.Г. Рубинштейн, а также выдающиеся педагоги-пианисты конца XIX – начала XX вв. – А.Н. Есипова и В.И. Сафонов, деятельность которых ознаменовала принципиально важные этапы в становлении отечественной музыкально-педагогической школы, в своей практической деятельности уделяли особое внимание всесторонне развитой личности музыканта-пианиста. Одновременно и параллельно с названными мастерами преподавали в фортепианных классах консерваторий и другие видные профессора – С.И. Танеев, П.А. Пабст, А.И. Дюбюк, А.И. Зилоти, Ф.М. Blumenфельд, В.В. Пухальский и др. У каждого из них были свои ученики и продолжатели, которые в совокупности и образовали в

России конца XIX – начала XX в. широко раскинувшееся, ветвистое музыкально-педагогическое «древо».

В дальнейшем, в двадцатые-тридцатые годы XX века, на авансцену российской музыкальной жизни вышли К.Н. Игумнов, А.Б. Гольденвейзер, Г.Г. Нейгауз, Л.В. Николаев, С.Я. Фейнберг, каждый из которых также оставил заметный след в отечественной музыкально-педагогической культуре. Имена их учеников и продолжателей ныне широко известны – Э.Г. Гилельс, Л.Н. Оборин, Г.Р. Гинзбург, Я.В. Флиер, Я.И. Зак, В.В. Софроницкий, Т.П. Николаева, В.К. Мержанов, М.И. Гринберг и др. При всём многообразии творческих манер и индивидуальностей, эти музыканты представляют, по сути, одну национальную музыкально-педагогическую школу – школу как выразительницу определённой общности художественно-эстетических принципов, аксиологических приоритетов, профессиональных подходов к учебно-воспитательному процессу.

В истории фортепианной педагогики, начиная со времени клавирного искусства, вопросы, связанные с игрой на клавишных инструментах, рассматривались в трактатах XVI века испанскими и итальянскими музыкантами-педагогами: Хуан Бермудо, Томас де Санта Мариа, Джироламо Дирута. Однако в них и последующих трудах западноевропейских композиторов, исполнителей и педагогов затрагивались вопросы звукоизвлечения, динамики, ритмики, расшифровки мелизмов, развития техники, методов обучения. Лишь в начале XVIII века в Амстердаме был издан трактат известного французского лютниста и учителя пения Мишеля Сен-Ламбера «Клавесинные принципы» (1702), в котором впервые предпринимается попытка обосновать необходимость наличия музыкальных способностей, в частности слуха, для обучения игре на инструменте. Автор трактата во многом опередил последующие высказывания известных методистов по данной проблеме. В последующем развитии музыкальных способностей педагоги начинают уделять особое и пристальное внимание в течение всего периода обучения исполнительству на инструменте.

В процессе обучения и воспитания музыканта исполнителя основным и главным в музыкальной педагогике является выявление образно-поэтического замысла автора музыкального произведения в его «первозданной сущности и художественной подлинности» (А. Шнабель), утверждение в процессе работы над музыкальным материалом «первичной композиторской идеи». Проникновение в тайники композиторского замысла, расшифровки образно-поэтического подтекста, закодированного в нотной записи, – всё это не только не исключает, но, напротив, предполагает творческую инициативу музыканта исполнителя, требует от него интересных, нестандартных интерпретаторских решений.

Не менее важным и значимым является формирование у учащегося комплекса общих и специальных способностей, необходимых для успешного выполнения профессиональной

деятельности, для возведения её на творческий уровень. Структура креативных способностей учащегося-музыканта может быть различной, однако центральное место в ней должно принадлежать фантазии, воображению, ассоциативно-образному мышлению.

Одна из наиболее актуальных проблем музыкальной педагогики – проблема формирования самостоятельности учащегося и воспитание технического мастерства.

Вместе с тем авторитетные музыканты неоднократно рекомендовали использовать такой эффективный способ раскрытия творческого потенциала учащегося, как собственное сочинение музыки. Подчёркивалось при этом, что речь идёт в данном случае отнюдь не о профессионализации в сфере композиторского творчества и не об установке на создание оригинальных и высокохудожественных музыкальных образцов, а именно о методе учебной работы – методе, ставящем во главу угла инициирование творческой мысли учащегося; методе, базирующемся на принципе «важен процесс, а не результат». А. Шнабель, например, считал, что занятия композицией для музыканта любого профиля и специализации – «неотъемлемый компонент профессионального музыкального образования» [2, 79]. Артур Рубинштейн излагал свою точку зрения следующим образом: «Композитор может быть не исполнителем (...). Писать для голоса, для разных инструментов, чтобы развить внутренний тембровый слух. Если я сочинял, я знаю таинство рождения мелодии, её развитие, движение. Знаю, как трудно сформировать мысль и “заковать” её в чёткую форму. Понять можно то, что сам пережил» [3,124].

О том же говорил и Л. Оборин, развивая тезис о пользе композиции в самых разных направлениях: «Воскрешая сейчас в памяти молодые годы, я нередко задумываюсь – насколько же благотворны и полезны для меня были тогда эти попытки сочинять. Дело не только в том, что “экспериментируя” за клавиатурой, я углублял свои представления о выразительных свойствах фортепиано, а самостоятельно создавая и упражняясь с различными фактурными комбинациями – в общем прогрессировал и как пианист (...) Главное в ином. Когда, отложив в сторону собственные рукописи, я брался за чужую музыку, за произведения других авторов, мне становились как-то значительно яснее форма и строение этих произведений, их внутренняя структура и сама организация звукового материала. Я замечал, что тогда стал гораздо сознательнее вникать в смысл сложных интонационно-гармонических преобразований, в логику развития мелодических идей. Иными словами, опыт композитора (пусть небольшой, но всё же опыт), непосредственное знакомство с “тайниками” творческой лаборатории созидания музыки оказали мне, исполнителю, неоценимые услуги (...) По моему глубокому убеждению, композиция будит в исполнителе особые творческие силы» [1,28].

Собственное сочинение музыки является важным компонентом, эффективно способствующим раскрытию творческого потенциала учащегося, инициирующее и активизирующее творческую мысль музыканта.

На занятиях с учащимися специальных музыкальных учебных заведений (школы-десятилетки, музыкальные училища) часто можно наблюдать проявление творческих способностей в различных видах деятельности: импровизация, сочинение музыки, подбор по слуху музыкальных произведений, т.к. природная одарённость подвигает их (учащихся) выразить себя в спонтанных творческих действиях.

В процессе разучивания музыкальных произведений, освоения технических заданий, запоминания музыкального текста наизусть у талантливых учащихся возникает желание сочинять музыку, при этом ими используются те или иные приёмы музыкальной выразительности – ритмические комбинации, попевки, своеобразные модуляции и сочетания звуков. Сочинение музыки, импровизация, являясь наиболее полными и естественными формами творческого самовыражения музыканта, «наилучшим образом инициируют художественную фантазию, дают живительные импульсы воображению, активизируют самостоятельную и независимую творческую мысль. Ничто не противостоит так эффективно ремесленничеству и узкофункциональной направленности обучения, как собственное творчество, созидание личного музыкального “продукта”. Причем важен в данном случае не столько результат сочинительской деятельности, сколько сам её процесс» [4, 101].

С целью определения отношения учащихся и проявления ими интереса к сочинению музыки, автором статьи было проведено анкетирование. В процесс анкетирования были вовлечены как преподаватели, работающие в музыкальных учебных заведениях различных уровней (вузах, училищах, школах), так и учащиеся этих учебных заведений, что позволяло обеспечить двустороннее исследование: со стороны «обучающего» и со стороны «обучающегося» одной и той же проблемы.

Вопросы анкеты задавались как в открытой (неструктурированной), так и закрытой (структурированной) форме, были прямыми и косвенными.

Приведем некоторые из этих вопросов:

- Сочиняете ли Вы музыку?
- Что дают Вам занятия композицией?
- Оказывает ли влияние занятия композицией на Вашу исполнительскую деятельность?
- В какой степени занятия сочинительством помогают в освоении исполняемых Вами музыкальных произведений в классе по специальности?
- Считаете ли Вы необходимым включение предмета «Сочинение» в учебный план?

Из 120 студентов вуза и музыкального училища, принявших участие в анкетировании, 89 % имеют опыт сочинения музыки, при этом лишь 8 % респондентов занимаются композицией постоянно. У 81 % студентов опыт занятий сочинением либо осуществлялся эпизодически в их практической деятельности, либо осваивался ими в рамках учебной дисциплины. Никогда не занимались композицией 11 % опрошенных студентов.

Две трети (67 %) убеждены, что систематические занятия композицией способствуют реализации творческого потенциала и получению творческого удовлетворения, независимо от полученных результатов, т.е. важен не столько результат сочинительской деятельности, сколько сам её процесс. 32 % опрошенных полагают, что необходимо изучение основ композиции в рамках учебного процесса для получения необходимых знаний и навыков в данной области музыкального творчества, и только 1 % считают, что занятия композицией не дают ничего. Как видим, процент студентов, не считающих освоение основ композиционного письма важным и необходимым компонентом в системе музыкального образования, незначителен.

Результаты же анкетирования студентов по поводу влияния занятий композицией в освоении исполняемых ими произведений по специальности не оставляют сомнения в том, что подавляющее большинство студентов (88 %) убеждены в позитивном воздействии сочинительства на их исполнительскую деятельность. Они считают, что занятия композицией в значительной мере углубляют не только представления о выразительных свойствах инструмента, но и расширяют познания в области формы и строения исполняемых произведений, их внутренней структуры, организации звукового материала, логики развития мелодических идей.

11 % студентов считают, что погружение в сферу созидания собственных сочинений будит в исполнителе творческие силы и является мощным фактором стимулирования и реализации творческого потенциала в исполнительской деятельности.

Самый высокий показатель в ходе проведения анкетирования был получен на вопрос о необходимости включения дисциплины «основы композиции» в учебный процесс, как важный и неотъемлемый компонент в системе профессионального музыкального образования (99 %), при этом лишь 1 % студентов высказались отрицательно по данной проблеме.

Как известно, предметы «основы композиции» или «сочинение» не представлены в перечне обязательных дисциплин федерального компонента Государственных образовательных стандартов высшего профессионального музыкального образования по специальностям «инструментальное исполнительство», «дирижирование академическим хором», «музыковедение». Такое же положение в целом наблюдается и в стандартах

среднего профессионального музыкального образования. Исключение составляет специальность «теория музыки», в учебные планы которой включена «композиция» на весь период обучения (8 семестров).

Однако положение не столь безнадежно, т.к. учебные заведения с успехом могут выйти из создавшейся ситуации: реализовать изучение предмета «композиция» в дисциплинах регионального компонента, или в предметах по выбору, или в факультативной форме. Главное состоит в другом: понимание важности и значимости занятий сочинения музыки не в сфере композиторского творчества, а использование его (сочинительства) как метода учебной работы, способного инициировать творческий потенциал учащегося в практической исполнительской деятельности.

Данные, полученные в результате анкетирования преподавателей музыкальных учебных заведений различных уровней, подтверждают мнение, что сочинение музыки учащимися любого профиля и специализации должно стать неотъемлемым компонентом профессионального музыкального образования, т.к. композиторский опыт (пусть даже весьма скромный), соиздание музыки, приносит исполнителю существенный рост его профессиональной деятельности, развивает его креативные возможности.

В детской музыкальной школе педагоги часто подталкивают учащихся к сочинению музыки, к различным музыкальным импровизациям в доступной игровой форме. Как показывает практика, учащиеся-школьники охотно и с удовольствием выполняют задания педагога: с помощью музыки изобразить те или иные явления повседневной жизни, т.к. большинству из них характерно образное видение окружающего его мира. Школьники легко проводят параллели, ассоциируют музыку с реально существующими образами, персонажами из любимых детских сказок, мультфильмов и т.д.

Однако, по мере взросления, стремление к сочинению у многих учащихся детских музыкальных школ, обучающихся игре на том или ином инструменте, начинает снижаться. Причина, по мнению подавляющего большинства педагогического корпуса, в том, что всё возрастающие требования к профессиональному мастерству, усложнение содержания осваиваемых музыкальных произведений, увеличение количества публичных выступлений, участие в различного рода прослушиваниях, отборах, конкурсах – всё это не оставляет у учащихся ни времени, ни творческих сил для занятий композицией.

Такая же ситуация складывается и в музыкальных училищах и вузах. По этой причине педагог по специальному инструменту, в классе которого происходит формирование и воспитание у молодого музыканта профессиональных исполнительских качеств, не использует (или не может использовать) сочинение музыки как способ раскрытия творческих возможностей своего учащегося.

Можно лишь с сожалением констатировать, что традиции российской фортепианной педагогики, заложенные в Московской консерватории ещё Н.Г. Рубинштейном и обязательно включавшие в учебный процесс занятия композицией в той или иной форме (сочинение каденций, выписывание мелодических контуров над фигурационными образованиями и т.д.), в сегодняшней музыкальной практике почти не используются, несмотря на всю значимость, важность и актуальность, что подтвердилось в ходе проведённого анкетирования.

Решение данной проблемы автор настоящего исследования видит в назревшей необходимости включения «основ композиции» в учебные планы средних и высших музыкальных учебных заведений, тем самым создавая условия не только для раскрепощения и раскрытия креативного потенциала студентов, но и способствуя возрождению традиций российской фортепианной педагогики.

Список литературы

1. Оборин Л.Н. Композитор-исполнитель // Л.Н. Оборин. Статьи. Воспоминания. – М.: Музыка, 1977. – 202 с.
2. Смирнова М. Артур Шнабель. – Л.: Музыка, 1979. – 95 с.
3. Хентова С. Артур Рубинштейн. – М.: Музыка, 1971. – С.124.
4. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. – М.: Academia, 2003. – 368 с.
5. Шнабель А. Моя жизнь и музыка // Исполнительское искусство зарубежных стран. – Вып. 3. – М.: Музыка, 1967. – С.65-192.

Рецензенты:

Базиков А.С., д.п.н., профессор, проректор по учебной работе, Российская академия музыки имени Гнесиных, г. Москва;

Демченко А.И., д.п.н., профессор кафедры истории и теории исполнительского искусства и музыкальной педагогики Саратовской государственной консерватории имени Л.В. Собинова, г. Саратов.