

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Институт художественного образования

На правах рукописи

**Гладышева Ольга Олеговна**

**МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ  
МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КОМПОЗИЦИИ**

13.00.08 Теория и методика профессионального образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени кандидата

педагогических наук

Научный руководитель –  
кандидат педагогических наук,  
старший научный сотрудник  
И.М. Красильников

Москва 2004 г.

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА I. ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ</b> .....	11
I.1. Психолого-педагогические подходы к проблеме развития творческих способностей будущих учителей музыки.....	11
I.2. Музыкально-творческое развитие будущих учителей музыки в историческом ракурсе.....	32
I.3. Композиция как средство музыкально-творческого развития.....	49
<b>ГЛАВА II. РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К СОЧИНЕНИЮ МУЗЫКИ</b> .....	88
II.1. Теоретические основы обучения будущих учителей музыки композиции.....	88
II.2. Методика музыкально-творческого развития будущих учителей музыки в процессе обучения композиции.....	107
II.3. Экспериментальное исследование музыкально-творческого развития студентов в процессе обучения композиции.....	127
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	149
<b>ЛИТЕРАТУРА</b> .....	151
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	167

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Актуальным требованием, предъявляемым к музыкально-педагогическому образованию, является подготовка творчески мыслящего специалиста, способного возвысить урок музыки до урока искусства. Творческая деятельность имеет огромное значение для воспитания человека, умеющего преодолеть стереотипность мышления, обладающего чувством собственного достоинства и развитым чувством самосознания. Причем активизация творческой деятельности учащихся зависит от целого ряда условий, основным из которых является *готовность к ней самих учителей музыки!*

Концепция преподавания музыки как *живого образного искусства* начала формироваться еще в 20-х годах прошлого столетия в работах Н.Я. Брюсовой, В.Г. Каратыгина, А.А. Шеншина Б.Л. и др. Причем Б.Л. Яворский и Б.В. Асафьев доказали не только возможность, но и необходимость использования в учебной практике таких активных форм музыкально-творческой деятельности, как импровизация и сочинение музыки. Неслучайно Б.В. Асафьев подчеркивал значимость воспитания музыкально-творческих навыков, мотивируя это тем, что каждый, кто ощутил радость творчества в какой-либо сфере искусства, будет в состоянии воспринимать и ценить все то хорошее, что делается в этой сфере.

Реальное воплощение данный подход нашел лишь в 70-е годы XX века в педагогической концепции Д.Б. Кабалевского, а затем и в работах Л.В. Горюновой, Л.В. Школяр, В.О. Усачевой и др. Именно Д.Б. Кабалевский обратил внимание на зависимость активизации творческой фантазии и творческой деятельности учащихся от уровня творческого развития учителя, включая развитие его музыкального вкуса и уровня его теоретической подготовки. Одним из эффективных средств развития музыкально-творческих способностей будущих учителей музыки является обучение композиции (как на предметах музыкально-теоретического цикла, так и на факультативных занятиях в рамках специализации по музыкально-досуговой деятельности). Именно приобщение к опыту композиторской деятельности способствует постижению логики построения музыкальных произведений, наиболее полноценному их восприятию, успешной профессиональной самореализации, активизации развития музыкального слуха.

В музыкальной педагогике изучением различных аспектов развития музыкально-творческой деятельности занимался целый ряд исследователей. Творческому поиску учителя в современных условиях посвящены исследования

Л.Г. Арчажниковой, В.К. Тевлиной, Т.В. Петровой, А.Н. Баскакова и др. Методика преподавания композиции разрабатывалась в научно-методических работах М.Ф. Гнесина, О.А. Евлахова, Е.И. Месснера, А.Ф. Мурова, Г.В. Тихомирова, А.Б. Луппова, В.О. Усачевой, Д.Н. Усковой и др.

Вместе с тем, в исследованиях уделяется недостаточное внимание развитию музыкально-творческих способностей студентов музыкально-педагогических учебных заведений. Противоречие между возможностью обучения будущих учителей музыки композиции (сочинению музыки) как эффективному способу музыкально-творческого развития и недостаточной научно-методической разработанностью данной проблемы определило тему диссертационного исследования: «Музыкально-творческое развитие будущих учителей музыки в процессе обучения композиции».

**Объект исследования** – обучение будущих учителей музыки композиции на предметах музыкально-теоретического цикла.

**Предмет исследования** – процесс музыкально-творческого развития будущих учителей музыки на занятиях композицией.

**Цель исследования** – научное обоснование и разработка эффективных путей и методов музыкально-творческого развития будущих учителей музыки в процессе обучения композиции.

**Задачи исследования:**

1. Провести методологический анализ философской, психолого-педагогической, искусствоведческой и музыковедческой литературы по исследуемой проблематике.

2. Выявить специфику приобщения к композиторской деятельности студентов музыкального отделения педагогического колледжа, определить объем и характер знаний, умений и навыков, необходимых для развития этой деятельности.

3. Разработать и экспериментально проверить систему методов, направленную на музыкально-творческое развитие будущих учителей музыки в процессе обучения композиции.

**Гипотеза исследования.** Музыкально-творческое развитие будущих учителей музыки в процессе обучения композиции будет протекать эффективно, если:

– деятельность по сочинению музыки будет связана с углубленным изучением теории композиции (гармонии, полифонии, музыкальной формы, инструментовки), а также с другими видами музыкальной деятельности студентов – исполнительской и слушательской;

– сочинения, предлагающиеся для аналитической работы на предметах музыкально-теоретического цикла, будут рассматриваться в качестве образца для формирования замысла собственных сочинений;

– будут созданы условия, стимулирующие раскрытие творческой индивидуальности обучающихся музыкальной композиции, предусматривающие личностно-ориентированный подход; содержание учебного материала будет предусматривать возможность вариативности с учетом индивидуальных особенностей музыкального дарования будущего учителя;

– уровень знаний, умений и навыков, приобретаемых будущими учителями музыки в процессе обучения композиции, будет соответствовать специфике данного вида музыкально-творческой деятельности в условиях современной педагогической практики.

**Методологической основой исследования явились:**

– взгляды педагогов – гуманистов XVI – XX веков на всестороннее развитие личности обучающихся (Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Ф. Гербарт, Ф.А. Дистервег, М. Монтессори, Я. Корчак, Л.С. Выготский, К. Роджерс, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский и др.);

– теория развивающего обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.);

– педагогические исследования по проблеме музыкального развития учащихся (Б.В. Асафьев, Л.А. Баренбойм, Л.Б. Бобылев, Е.А. Бодина, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалевский, Г.И. Литинский, А.А. Мелик-Пашаев, Г.М. Цыпин, Б.Л. Яворский и др.);

– психолого-педагогические исследования по проблемам формирования творческих способностей (Б.Г. Ананьев, А.Л. Готсдинер, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, А.Н. Лук, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, М.С. Старчеус, Б.М. Теплов и др.);

– музыкально-интонационная теория Б.В. Асафьева; музыковедческая, философская и искусствоведческая литература по проблемам творческого

процесса (М.Г. Арановский, Э.В. Денисов, Е.В. Назайкинский, М.А. Сапонов, А.С. Соколов, А.И. Муха, В.Н. Холопова, А.Г. Шнитке, П.Г. Алексеев, В.Д. Губин, П.С. Гуревич, А.В. Панин, А.Г. Спиркин, В.В. Ванслов, Г.В. Беда и др.);

– опыт преподавания композиции, отраженный в трудах М.Ф. Гнесина, О.А. Евлахова, Е.И. Месснера, А.Ф. Мурова, Г.В. Тихомирова, А.Б. Луппова, В.О. Усачевой и др.

**Методы исследования:** изучение психолого-педагогической, философской, музыковедческой и искусствоведческой литературы по исследуемой проблеме; Государственного стандарта среднего профессионального образования повышенного уровня, программ преподавания музыкальных дисциплин в различных типах образовательных учреждений; научное изучение и обобщение передового педагогического опыта; ретроспективное изучение собственного педагогического опыта; опытно-экспериментальная работа; использование методов эмпирического наблюдения, анкетирования и социологического опроса преподавателей и студентов; проведение педагогического эксперимента, статистический анализ итоговых данных, изучение творческих работ студентов.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что впервые:

– Определено содержание и особенности обучения композиции студентов музыкального отделения педагогического колледжа – ориентация на тесную взаимосвязь изучения теории музыки и композиторской практики; на взаимодействие различных видов музыкальной деятельности (композиторской, исполнительской, слушательской); на приобщение к деятельности в других видах искусства и обогащение эстетического опыта.

– Выявлена технология работы над музыкальным сочинением в процессе обучения композиции будущих учителей музыки, включающая следующие этапы: фиксация внимания на замысле музыкального сочинения, определение предполагаемой формы и исполнительского состава, поиск и отбор соответствующего тематического материала, выстраивание драматургического развития, шлифовка и доработка эскизных материалов в готовый для исполнения «творческий продукт».

– Разработана и экспериментально проверена методика музыкально-творческого развития будущих учителей музыки в процессе обучения композиции, включающая методы изучения теории композиции, приобщения к музыкально-аналитической деятельности и ее стимулирования.

**Теоретическая значимость исследования состоит:**

– в обосновании необходимости и целесообразности включения в подготовку учителей музыки опыта освоения композиторской деятельности как эффективного средства их музыкально-творческого развития;

– в характеристике процесса приобщения будущих учителей музыки к композиторской деятельности; эта характеристика включает выявление особенностей построения содержания обучения композиции (взаимодействие различных видов музыкальной деятельности студентов – композиторской, исполнительской, слушательской; более тесную взаимосвязь освоения теоретических знаний и их применения в композиторской деятельности на предметах музыкально-теоретического цикла); определение методов изучения теории композиции и методов приобщения к музыкально-аналитической деятельности; выявление педагогических условий, обеспечивающих успешность вовлечения студентов в композиторскую деятельность; определение способов построения творческих заданий на освоение элементов композиторской техники (мелодики, ритмики, гармонии, полифонии, фактуры и т.д.); разработку уровней музыкально-творческого развития будущих учителей музыки, занимающихся композиторской деятельностью ("безынициативный", "стереотипно-инерционный", "стереотипно-экспериментальный", "оригинальный");

– в возможности использования основных положений исследования для совершенствования теории и методики творческого развития будущих учителей музыки в процессе обучения по музыкально-теоретическим и исполнительским дисциплинам с целью повышения эффективности их профессиональной подготовки.

**Практическая значимость исследования** заключается в возможности использования полученных результатов при разработке методик, составлении учебных программ и пособий, выработке педагогических приемов, связанных с обучением композиции как на музыкально-теоретических дисциплинах, так и на факультативных занятиях в различных учреждениях, связанных с музыкальной педагогией: в вузах, музыкальных и педагогических колледжах, в музыкальных школах. Результаты данного исследования могут быть использованы при разработке Государственных образовательных стандартов профессионального

образования, а также включены в систему повышения квалификации учителей музыки. Разработана, апробирована и внедрена в учебный процесс программа «Композиция на предметах музыкально-теоретического цикла», которая может послужить основой для введения соответствующего спецкурса в различные образовательные учреждения музыкальной направленности.

**Достоверность исследования** определяется его методологической базой, включающей психологические, педагогические и музыковедческие концепции, актуальные для разработки заявленной в диссертации проблематики; опорой на традиции отечественной системы композиторского образования; применением разнообразных исследовательских методов сбора информации, обработки и анализа полученных данных; многолетней опытно-экспериментальной работой автора исследования в музыкальных и общеобразовательных школах, лицее, педагогическом колледже, а также распространением опыта приобщения к композиторской деятельности учителей музыки в сфере профессиональной подготовки.

**Этапы исследования:** *На первом этапе* (1989-2000) изучался опыт работы преподавателей композиции в системе музыкальных и общеобразовательных школ, средних специальных и высших учебных заведениях; изучались педагогические условия, способствующие успешности раскрытия музыкально-творческих способностей студентов; изучалась научно-педагогическая литература по теме исследования. В процессе педагогической практики разрабатывалась авторская программа преподавания композиции. *На втором этапе* (2000-2002) – проводился констатирующий и формирующий педагогический эксперимент, а также контрольные срезы, определяющие уровень музыкально-творческого развития будущих учителей музыки в процессе обучения композиции; выработывались и апробировались теоретические и методические положения исследования. *На заключительном этапе* (2002-2004) анализировался, систематизировался и обобщался экспериментальный материал, который соотносился с теоретической платформой исследования, и литературно оформлялся текст диссертации.

**Апробация и внедрение результатов.** Материалы диссертационного исследования обсуждались на международной научно-практической конференции «Чкаловские чтения» (Егорьевск, 1999г.), на заседаниях лаборатории музыкального искусства Института художественного образования РАО.



Разработанная на основе данного исследования программа внедрена в практику обучения студентов музыкально-педагогического факультета Муромского педагогического колледжа.

**База исследования.** Основная работа по апробации результатов исследования осуществлялась в процессе опытно-экспериментальной работы по авторским программам в ДМШ № 3 г. Мурома, ДМШ № 43 им. Артоболевской г. Москвы, в музыкальной студии лицея № 1560 г. Москвы; в ходе педагогической практики в МГК им. П.И. Чайковского; в процессе педагогической деятельности и консультирования педагогов, ведущих композицию на предметах музыкально-теоретического цикла в Муромском педагогическом колледже, а также в семинарской работе методического кабинета Главного управления культуры г. Москвы.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Содержание обучения композиции будущих учителей музыки, направленное на их музыкально-творческое развитие, основано на взаимодействии различных видов музыкальной деятельности: композиторской, исполнительской, слушательской и предполагает тесную взаимосвязь освоения теоретических знаний и их применения в творческой деятельности на предметах музыкально-теоретического цикла.

2. В основе музыкально-теоретических знаний, необходимых для приобщения будущих учителей музыки к композиторской деятельности, находятся понятия предметов теории композиции (гармонии, полифонии, музыкальной формы и др.) в объеме, необходимом для решения практических музыкально-творческих задач в процессе прохождения со школьниками той или иной учебной темы.

3. Методика музыкально-творческого развития будущих учителей музыки в процессе обучения композиции включает в себя систему методов, среди которых основополагающим является «комплексный метод», направленный на построение эффективного взаимодействия изучения музыкальной теории и творческой практики студентов. Другие методы связаны с *изучением теории композиции и с аналитической деятельностью* (метод сравнения в сочетании со словесным и наглядно-слуховым методом, метод аналитической реконструкции музыкального произведения и т.д.), с *организацией практической музыкально-творческой деятельности* (система творческих заданий, метод импровизации эскиза

музыкального сочинения, метод совместной импровизации педагога и учащегося, метод сочинения и инсценировки детской оперы-сказки и т.д.) и ее стимулированием (метод эмоционально-психологического раскрепощения учащихся, метод личностного показа педагогом процесса композиторского творчества с комментарием своих действий и т.д.).

4. Определены этапы работы над сочинением будущих учителей музыки, как элементы педагогической технологии: фиксация внимания на замысле музыкального сочинения; определение предполагаемой формы и исполнительского состава; поиск и отбор соответствующего тематического материала; выстраивание драматургического развития; шлифовка и доработка эскизных материалов в готовый для исполнения творческий продукт.

5. Педагогическими условиями, способствующими музыкально-творческому развитию будущих учителей музыки, являются: демократический стиль педагогического руководства, создание творческой атмосферы, установление сотрудиических отношений со студентами, поддержание их инициативности, установка на объективность в оценке творческих работ студентов, координационно-содержательная деятельность преподавателя, обучающего студентов композиции в педагогическом коллективе как внутри музыкально-теоретического отдела, так и между педагогами музыкального отделения в целом (согласование сроков прохождения учебных программ, репертуара, организация концертных исполнений творческих работ студентов и т.д.).

## ГЛАВА I. ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

### I.1. Психолого-педагогические подходы к проблеме развития творческих способностей будущих учителей музыки.

Проблема творческого развития личности многоаспектна, она рассматривается различными областями науки, включая философию, психологию и педагогику.

В философской литературе среди многообразия формулировок, определяющих понятие творчество, можно выделить следующее: «творчество – это процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности» (2, 250). Психологи также связывают данное понятие с отходом от привычного, трафаретного и шаблонного. Неоценимо значение творчества и для учебно-воспитательного процесса. В творческой деятельности развивается способность к гибкой переориентации в изменяющейся обстановке, к многовариантности и нестандартности в решении поставленных задач, к самостоятельности в принятии решений. Обучение же, в свою очередь, является составной частью развития и воспитания личности, «являющихся следствием и причиной одно другого» (110, 152).

Процессы обучения основываются на различных дидактических концепциях, среди которых наибольшее распространение получили традиционная, педоцентрическая и современная дидактическая концепция. Главное их отличие заключено во взглядах на понимание процесса обучения, взаимодействия между учителем и учащимися. Рассмотрим ключевые моменты этих концепций с целью выявления возможностей для развития творческих способностей.

В *традиционной концепции обучения*, основанной немецким ученым И.Ф. Гербартом, ведущая роль в обучении принадлежит преподаванию и деятельности самого учителя, который передает ученикам «готовые» знания. Гербарт сумел выстроить четкую рациональную систему учебного процесса, логику которого

определяют четыре формальные ступени: ясность – ассоциация – система – метод. Однако этика и психология «гербадианской системы» подвергаются острой критике за ее оторванность от жизни, а также от интересов и потребностей ребенка. Передача готовых знаний не способствует полноценному развитию мышления и вовлечению учащихся в активную творческую деятельность. В результате авторитарности преподавания подавляется инициатива и самостоятельность учащихся, что невозможно сочетать с развитием творческих способностей учащихся.

В *педоцентрической концепции обучения*, наоборот, ведущая роль принадлежит активизации деятельности ученика в учебном процессе. Основатель данной концепции, американский педагог Д. Дьюи, предложил выстроить процесс обучения, исходя исключительно из интересов, потребностей и индивидуальности конкретного ребенка (110, 115). Действительно, представители новой педагогики выдвинули идею активизации деятельности ученика в учебном процессе, заменив систему заучивания готовых знаний на их открытие в ходе спонтанной деятельности самих учащихся (обучение «через делание»). Данный подход внес изменения в методическое содержание и организацию процесса обучения. Так, один из представителей педоцентрического направления В. Лай сформулировал три этапа в процессе обучения: восприятие, переработка и выражение, подразумевая под «выражением» разнообразные формы деятельности учащихся (там же, 116). Среди положительных моментов педоцентрической концепции можно назвать активизацию познавательной деятельности учащихся. Данная концепция благоприятствует развитию творческого мышления учащихся, способствует всестороннему развитию личности, делает насыщенным и интересным процесс обучения. Однако данная концепция также вызывает критические замечания: спонтанность в деятельности учащихся разрушает систематичность обучения, случайно отобранный учебный материал не получает всесторонней проработки. Кроме того, «обучение через делание» требует больших затрат времени. Изменяется и роль учителя, который превращается в консультанта, что в итоге также снижает общий уровень обучения. Поэтому

*современные дидактические системы* стремятся соединить лучшие черты этих обеих концепций: обучение на высоком академическом уровне и внимание к интересам и индивидуальности ребенка. Данная тенденция проявляется по-разному в концепциях программированного, проблемного, развивающего обучения, а также в педагогических технологиях учителей-новаторов 80-х годов XX века и их последователей (110, 114).

Особый интерес представляет *гуманистическая модель обучения*, которая в центре своего внимания рассматривает ребенка как духовную и свободную личность, стремящуюся к саморазвитию, способную к гибким, самостоятельным и нетрадиционным решениям вопросов в разнообразных сферах жизнедеятельности. Очевидно, что данная концепция не только не противоречит, но при определенных условиях и способствует развитию и формированию творческих способностей личности. Остановимся подробнее на данной концепции обучения.

Идеи гуманизма зародились в глубокой древности, но наибольшее развитие получили в эпоху Возрождения (XIV-XVI века), когда мыслители осознавали человека как личность, наделенную безграничными творческими возможностями (неслучайно «культ гения» возник в это же время). В основе гуманизма находится система общественных воззрений, в которой человек признается как *личность*, обладающая достоинством и правом на свободу; провозглашается уважение и любовь к ребенку, утверждается *ВЕРА в его ТВОРЧЕСКИЕ СИЛЫ* (136, 85-86). Гуманисты выступили против *схоластического* обучения, механической зубрежки и суровой воспитательной дисциплины (в традиционной «гербатыанской» модели обучения, к примеру, *управление детьми*, основываясь на *подавлении* «дикой резвости», использовало такие средства управления, как угроза, надзор, приказание и запрещение) (60, 75). Очевидно, что подобные «методы» препятствуют всестороннему гармоничному развитию личности учащихся, отбивая интерес не только к творчеству, но и к обучению вообще.

Рассматривая педагогические взгляды представителей гуманистического направления, остановимся на педагогической теории чешского мыслителя-

гуманиста Я.А. Коменского. В отличие от схоластической школы «муштры и натаскивания» Я.А. Коменский стремился создать такие методы обучения, которые превратят процесс обучения детей в приятное занятие, включая игры и шутки. Наряду с капитальным трудом «Великая дидактика» ученый написал такие книги как «Школа-театр» и «Школа-игра», названия которых наглядно подтверждают взгляды мыслителя на систему обучения детей. Школу Коменский называл «мастерской гуманности» (60, 31), стремясь превратить ее в «дом радости» (136, 63). Автор «классно-урочной» системы обучения не отрицал необходимости соблюдения учащимися «должной дисциплины», но в стиле педагогического руководства опирался на «хороший пример, ласковые слова и всегда искреннее и откровенное благорасположение» (60, 39). Исходя из этого следует, что Коменский сумел не только создать четко организованный учебный процесс, но и приблизил его к интересам учащихся.

В отличие от Я.А. Коменского, который признавал наличие изначально заложенного «природного дарования» у ребенка, английский деятель-гуманист Джон Локк в своем основном философском труде «Опыт о человеческом разуме» стремился доказать, что душа ребенка подобна «чистой доске», поэтому в сознании человека нет «врожденных идей». Таким образом, Дж. Локк отрицал роль задатков, имеющих немаловажное значение для развития индивидуальности учащихся.

Прямо противоположного взгляда придерживался другой гуманист, Ж.-Ж. Руссо, который изначально рассматривал детей как природные совершенства, предоставляя им полную свободу для развития, приспособливаясь к их склонностям и интересам. Эти идеи теории «свободного воспитания» стали основой педоцентризма в педагогической науке, что также может привести к торможению всестороннего гармоничного развития учащихся. Заслуживают уважения взгляды Руссо, выступившего в числе других гуманистов против схоластического обучения, справедливо требуя уважать личность ребенка, считаться с его интересами и запросами, отрицая принуждение как метод воспитания и обучения детей (60, 50).

Швейцарский педагог Г. Песталоцци, последователь идей Ж.-Ж. Руссо, целью обучения считал развитие человечности, гармонического развития всех сил и способностей человека. Для достижения этих принципов, он выдвинул следующие положения:

- обучение должно способствовать не только *накоплению* знаний, но и *развитию умственных способностей и мышления человека*;
- в обучении необходимо опираться на *наблюдение и опыт*, а лишь затем переходить к готовым выводам и обобщениям (136, 67).

Триаду педагогических требований Песталоцци составляют следующие положения: учить детей наблюдать, говорить и мыслить, устанавливая связи между новыми явлениями и ранее приобретенными знаниями (112, 23). Это, по его мнению, должно благоприятствовать развитию творческого мышления учащихся. Одной из новаторских идей ученого стало нарушение традиционной формулы «авторитарного» обучения «услышал – запомнил – пересказал». Вместо этого он сделал акцент на осмысленном познании: «познал – *осмыслил* – сказал – *запомнил*» (110, 298). Таким образом, чтобы прочно усвоить знания, их необходимо запомнить, а самой прочной формой усвоения знаний является их ПОЗНАНИЕ в процессе творческой деятельности.

В свою очередь развитие детской самостоятельности, по мнению другого представителя гуманистического направления в педагогике А. Дистервега, находится в прямой зависимости от успешности педагогического руководства. Поэтому, обращаясь к учителям, ученый призывал их создавать на уроках атмосферу бодрости, поддерживая ее энергичностью преподавания, тем самым укрепляя волю обучающихся и способствуя формированию их характера. Помимо прочего, Дистервег считал, что на уроках следует соблюдать должную дисциплину. Однако при этом он делал акцент на справедливости в отношении к учащимся, призывая учителей завоевывать заслуженный авторитет. Трудно не согласиться и с таким мнением ученого: в педагогической деятельности необходимо заниматься постоянным самообразованием, отказываясь от рутинных приемов преподавания в пользу творческого отношения к работе и

самостоятельности в мышлении. Эти требования, выдвигаемые Дистервегом, не потеряли своей актуальности и на сегодняшний день.

В педагогической концепции польского детского писателя, публициста и общественного деятеля Я. Корчака исходным тезисом также является положение о ребенке как о самостоятельной, не зависимой от другой воли личности. Он признавал равноценность прав ребенка и взрослого, то есть права ребенка на индивидуальность, уважение его человеческого достоинства. Среди необходимых условий формирования гармонично развитой личности Я. Корчак назвал создание доброжелательной *атмосферы* (как в семье, так и в детском коллективе), основанной на взаимном откровении, доверии, на удовлетворении интересов и потребностей ребенка, что, безусловно, является немаловажным фактором для творческого развития личности обучающихся.

В США идеи гуманистической педагогики вызвали поддержку многих ученых: Колли, Комбс, Маслоу, Роджерс, Франк и др. Один из ярких представителей американской гуманистической школы К. Роджерс утверждал, что невозможно изменить кого-либо, передавая ему лишь готовый опыт усвоения знаний. Поэтому в своей педагогической концепции К. Роджерс противопоставил *информационное обучение*, дававшее простое знание фактов, *значимому*, основанному на приобретении действенных знаний, необходимых учащимся для саморазвития и самовоспитания. Главное же состоит в том, что приоритетным направлением в обучении К. Роджерс провозгласил *личностное развитие учащегося* (136, 110). Исходя из этого, критериями успешности обучения американский деятель гуманизма считал не количество и качество усвоенных знаний (как это принято и сейчас в авторитарной педагогике), а те изменения, которые происходят в становлении, развитии и росте личности. Важное значение К. Роджерс придавал и созданию особой атмосферы на уроке, способной «облегчить» процесс обучения учащихся. При этом изменялась и роль педагога-облегчителя (фасилитатора), призванного показать воспитанникам, что ими занимаются и их любят.



К сожалению, выдвинутые К. Роджерсом идеи не нашли еще широкой поддержки в отечественной системе образования, а педагоги по-прежнему вынуждены опираться на экономную по времени и организации авторитарную образовательную систему, позволяющую «рапортовать» высокими процентами качественного обучения и при этом не задумываться о личностном росте и развитии учащихся.

Для становления *отечественной гуманистической педагогики* много усилий приложили К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский и другие. Так, например, основоположник отечественной педагогики К.Д. Ушинский, в своем капитальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт человеческой антропологии» проанализировал и обосновал необходимость учета психологических механизмов внимания, интереса, памяти, воображения, воли, эмоций и мышления в процессе обучения. Одной из важных целей воспитания Ушинский считал «формирование активной и творческой личности <...>» (136, 70). В своей системе нравственного воспитания Ушинский отрицал авторитарность, требуя от учителей относиться с любовью к учащимся. Большое значение Ушинский придавал и созданию атмосферы товарищества. Новаторство идей мыслителя проявилось в том, что он поставил перед учителем задачу – «научить учеников учиться», подразумевая стремление развивать в них «желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания» (там же). Разделял эти идеи и Л.С. Выготский, утверждавший, что «в обучении гораздо важнее научить ребенка мыслить, чем сообщить ему те или иные знания <...>» (22, 40), а творчество и творческая деятельность как раз и являются источником развития творческого мышления.

Оригинальные педагогические идеи выдвигал и Л.Н. Толстой. Главной задачей обучения и воспитания он считал развитие *творческого мышления* учащихся, подчеркивал необходимость полноценного научного образования учителей. В музыкальном воспитании Л.Н. Толстой главной задачей также считал стремление к *развитию творческих способностей* и фантазии детей (108, 113-115). Важно подчеркнуть мысль писателя о том, что способность к продуктивной

и творческой деятельности, жизнь, настроенная в соответствии с нравственным законом, приносит уже моральное *удовлетворение*, способствующее *самореализации* человека (125, 442).

По мнению В.А. Сухомлинского, истинная гуманность педагогики заключается в бережном отношении к радости и счастью, на которое имеет право ребенок (139, 13). Главной задачей в учебно-воспитательной работе Сухомлинский считал своевременное нахождение, воспитание и *развитие задатков*, способностей у воспитанников, своевременном распознавании в каждом из них его признания (138, 38). Успешность обучения Сухомлинский связывал с человечностью в отношениях к ребенку учителя, выступал против механической передачи знаний от учителя к ученикам (там же, 78); призывал поддерживать в ребенке «радость успеха» как могучую внутреннюю, эмоциональную силу ребенка, «от которой зависит желание быть хорошим» (там же, 106). «Творчество, – писал Сухомлинский, – является ступенькой самостоятельного мышления, на которой ребенок познает радость собственной мысли, переживает моральное удовлетворение творца» (там же, 121). Эти слова самым наглядным образом подтверждают колоссальное значение творчества для развития и формирования личности каждого ребенка, и учащегося (студента) в частности. В книге «Сердце отдаю детям» Сухомлинский подчеркнул, что гармоничное развитие детей зависит и от успешности работы воспитателя, который должен глубоко знать духовную жизнь каждого ребенка и особенности его развития (136, 77), осуществлять индивидуальный подход к детям. Поэтому учителю принадлежит важная роль в развитии учащихся, а творчески мыслящий педагог имеет больше шансов понять и направить творческую индивидуальность обучающихся.

Несмотря на то, что представителей гуманистического направления не отличало единство взглядов, тем не менее среди общих принципов, объединяющих гуманистов, можно выделить следующее:

- признание детства уникальным периодом в жизни человека;
- признание развития ребенка, умственного, физического, нравственного, эстетического и эвристического, главной задачей школы.

Девизом педагогов–новаторов XX века, последовавших идеям гуманной педагогики, стали слова: «Творчество учителя – творчество ученика», а отличительными чертами настоящего учителя – «увлеченность своим предметом, умение построить урок так, чтобы все ученики участвовали в учебном труде; любовь к детям, уважение к личности ребенка с того самого дня, когда он переступил порог школы<...>» (136, 77).

Как отмечалось ранее, различные вопросы творчества изучаются многими науками. Изучением психологии творческого мышления человека, а также психическими процессами решения каких-либо задач занимается одна из отраслей психологической науки – *эвристика* (от греческого *heurisko* – нахожу, открываю). В круг изучаемых эвристикой проблем входят вопросы о специфических чертах творческой личности, структуре и этапах творческого процесса, о соотношении научного и художественного творчества; о факторах, которые стимулируют или тормозят творческий процесс; о роли личностных и мотивационных факторов, оказывающих влияние на творческую деятельность; о влиянии социальных условий на творческий процесс и др. (2, 250). Два аспекта психологии творчества изучаются как центральные: «психологический процесс созидания нового и совокупность свойств личности, которые обеспечивают ее включенность в этот процесс» (185, 331-332).

Установлено, что в различных областях человеческой деятельности психологические механизмы идентичны, поэтому можно наблюдать общие закономерности психической деятельности композитора и художника, математика и физика, архитектора и конструктора. Хотя цели и материал, которыми они оперируют в своей творческой деятельности, различны (32, 140). Как в научном, так и в художественном творчестве ученые выделяют ряд этапов (фаз) творческого процесса. Так, Д. Маккинон, характеризуя научное творчество, выделил пять этапов: формулирование проблемы, «сосредоточение усилий», инкубация, озарение, или «инсайт», верификация (проверка истинности) (2, 251). Крупнейшие ученые А. Пуанкаре и Ж. Адамар сформулировали четыре этапа развития творческого процесса: подготовительный период – постановка вопроса,

«вынашивание замысла» (*инкубация*), *озарение* и реализация замысла. В художественном творчестве А.Л. Готсдинер придерживался сходной идеи на формулирование основных этапов творческого процесса. Другой отечественный психолог А.Н. Лук выдвинул идею о трех этапах, считая, что между замыслом и его реальным воплощением находится *план*. Обобщая эти и другие высказывания исследователей по данному вопросу (И. Тейлора, Г. Уоллеса, А.Н. Селезнева, Л.П. Шиповской), можно сделать вывод о дискуссионности и сложности данного вопроса (исходя из того, что за творческим процессом можно наблюдать только ретроспективно), а особенности его протекания глубоко индивидуальны.

Тем не менее, общие закономерности в творческом процессе, несомненно, присутствуют – это обязательная фиксация внимания на формулировании проблемы или замысла, инкубационный период «вынашивания» замысла (как на сознательном, так и на интуитивном уровне), возникновение главной идеи (*озарение*) и стадия окончательного оформления создавшегося замысла. По мнению А.Л. Готсдинера, стадия «*озарения*» может и не присутствовать в творческом процессе, который зависит как от индивидуальных особенностей творческого процесса конкретного композитора, так и может быть продиктован самим замыслом творческого произведения. Кроме того, составляющие творческий процесс стадии вообще могут быть сжаты в единое целое (32, 142).

Интересно, что еще немецкие теоретики XVIII века сформулировали три стадии творческого процесса композиторов. На стадии «*замысла*» ведущая роль, по их мнению, принадлежит созданию общего гармонического *плана* сочинения. На этапе «*выполнения замысла*» разрабатывается его *основная идея*, происходит дифференциация мыслей на главные, побочные, связующие и развивающие. Обращается внимание на обеспечение естественности и связности развития музыкальной мысли (тематического материала), пропорциональности деталей сочинения в целом. И, наконец, на последней стадии работы происходит *отделка* сочинения к его «совершенному» виду. Кроме того, справедливо замечание теоретиков и о преобладании в работе на заключительном этапе логического мышления (с хладнокровием и самокритичностью), а не «спонтанно-

вдохновенной» работы, возможной на стадии формирования замысла сочинения (51, 28-31). Несмотря на то, что данная систематизация, предложенная теоретиками XVIII века, не может быть признана абсолютной (поскольку с расширением стилистических и жанровых границ музыкального искусства меняются представления об индивидуальных и технологических особенностях творческого процесса), тем не менее, ее ценностное значение велико, поскольку она «приоткрывает занавес» в творческую мастерскую композитора, а также может послужить «методологической основой» для творческой деятельности молодых авторов.

Вслед за немецкими теоретиками XVIII века Э.В. Денисов выдвигает свою концепцию «реконструкции творческого процесса» композиторов с учетом закономерностей психологии композиторского творчества и различий в стилистических направлениях композиторских техник. Уже на первоначальном этапе композиторский процесс, по мнению Э.В. Денисова, состоит из двух этапов: «возникновение общей идеи сочинения и концепции формы», а также «предварительная фиксация инструментального состава», выбор текста (в случае необходимости). Следующий этап – «период эскизов», на котором происходит «конкретизация материала». Для тональной музыки – это работа с тематическим материалом, его выбор и «оттачивание интонации: в серийной музыке – окончательный выбор серии<...>; в электронной и конкретной музыке – отбор звуковых объектов и их классификация <...>». Кроме того, в творческом процессе огромное значение принадлежит роли *подсознания*. Следует подчеркнуть высказывание Э.В. Денисова о том, что бессознательная работа возможна лишь в том случае, «когда ей предшествует и за ней следует сознательная работа» (там же). Закономерно, что завершающий этап работы связан с окончательным «уточнением замысла» и переходом «от общих этапов выбора – к более мелким и определенным».

«Реконструкция» творческого процесса композиторов имеет немаловажное значение как для специалистов-музыковедов, изучающих творчество того или иного композитора (или определенной композиторской школы), так и для самих

композиторов. В результате аналитического изучения произведений различных авторов расширяется мировоззрение и совершенствуется мастерство начинающих и сложившихся композиторов, вплоть до возникновения импульсов для собственных авторских замыслов.

В реконструкции процессов композиторского творчества можно исходить из положений, выявленных украинским музыковедом А.И. Мухой: во-первых, это путь «эмпирических наблюдений над протеканием конкретного творческого процесса с последующими обобщениями, умозаключениями, выводами <...>»; во-вторых, это попытки реконструкции «хода предшествовавшего творческого процесса<...>»; и в-третьих, это анализ предпосылок, учет «совокупности предшествовавших и сопутствовавших стимулов, факторов, условий, влияющих на общие и специфические, конкретные особенности протекания творческого процесса<...>» (96, 72-73).

Особый интерес представляют высказывания самих композиторов о собственном творческом процессе. Остановимся на рассмотрении некоторых из них. Так целый ряд композиторов отмечают исключительную трудность наблюдения над творческим процессом ввиду его глубокой индивидуальности. Например, немецкий композитор П. Хиндемит подчеркивал спонтанность и стихийность своего творческого процесса: «Нечто (вы сами не знаете что) западает в ваш ум (причем вы не знаете откуда) и развивается там (вы не знаете как) в некую форму<...>» (159, 118). Созвучно данному высказыванию и мысль, высказанная австрийским композитором А. Веберном: «Я до тех пор ношу в себе какое-нибудь переживание, пока оно не становится музыкой, – музыкой, совершенно определенным образом связанной с этим переживанием. Иногда вплоть до деталей» (цит. по: 32, 85). Данные примеры характеризуют эмоционально-интуитивные импульсы рождения музыкальных произведений.

Наряду с этими, существуют и противоположные высказывания композиторов, для которых прообразом будущего сочинения являлись рациональные импульсы. Так А.Г. Рубинштейн, давая характеристику особенностям своей творческой деятельности, определил ее, как трудный процесс

поисков и напряженную умственную работу: «<...>от трения музыкального мышления о волю зарождается музыкальная мысль, которая, будучи подвергнута во всех своих частях «проверке, видоизменению, обогащению, в конце концов, образует тему (мотив)<...>» (126, 9-10). Французский композитор А. Онеггер, описывая свой творческий процесс работы над симфонией, также охарактеризовал его, как процесс напряженного обдумывания общего замысла в целом (107, 100). Рациональный импульс при возникновении прообраза будущего сочинения являлся основой творческого процесса Игоря Стравинского. Так на вопрос об особенностях осознания музыкальной идеи сочинения Стравинский ответил: «Задолго до рождения идеи я начинаю работать над ритмическим сочинением интервалов<...>. Только после того, как мелодические и гармонические взаимоотношения установлены, я перехожу к композиции, представляющей собой дальнейшее расширение и организацию материала<...>» (137, 224-226).

В своем творческом процессе Э.В. Денисов сумел синтезировать оба подхода, исходя из замысла сочинения. Так, например, над одними произведениями он начинал работать *«без всякой внутренней подготовки, и они проясняются, рождаются и становятся во время работы»*, другие же сочинения, наоборот, *«приходят сами по себе в процессе длительного внутреннего становления и интуитивного (зачастую – подсознательного) обдумывания»* (103, 27).

Кроме того, в процессе творческой работы одни композиторы предпочитали использовать фортепиано для сочинения музыки (Гайдн, Шопен, Чайковский, Стравинский...), другие – обходиться без инструмента вплоть до завершающего этапа работы над сочинением (Шуберт, Шуман, Лядов, Прокофьев...). Игорь Стравинский, например, использовал фортепиано для формирования первоначального *«строительного материала»*: «Я начинаю его поиски, иногда играя старых мастеров (чтобы сдвинуться с места), иногда прямо принимаюсь импровизировать ритмические единства на основе условной последовательности нот <...>» (137, 224-226). Бетховен, как учитель композиции эрцгерцога Рудольфа, прямо советовал вести поиск музыкального материала за

инструментом: «Продолжайте же Ваши занятия, особенно старайтесь, сидя за фортепиано бегло и кратко набрасывать то, что приходит Вам в голову. Этим способом не только усиливается фантазия, но и можно научиться мгновенно фиксировать самые отдаленные идеи <...>» (51, 31). Вышеприведенные примеры доказывают возможность и целесообразность непосредственного участия фортепиано в процессе композиторского творчества.

Еще одним подтверждением индивидуальности творческого процесса у разных композиторов служит тот факт, что одни из них используют в процессе работы над сочинением большое количество эскизов («бетховенский», или конструктивный тип творческого процесса), другие же, наоборот, строят свой процесс сочинения музыки на фиксации готовой идеи (это «моцартовский», или интуитивный тип) (118, 3-8). Отметим, что «интуитивный» тип – в «чистом» виде явление редкое, связанное с исключительной одаренностью. Важно знать различные модели творческих процессов, но в учебной практике целесообразно опираться, прежде всего, на конструктивный тип.

Как уже отмечалось ранее, в инкубационный период большая часть работы может осуществляться на уровне подсознания, интуитивном осмыслении данной проблемы. А.Г. Спиркин определил *интуицию* как «эмоционально насыщенное понимание сути проблемы и ее решения <...>» (135, 517). Философ справедливо подчеркнул важную роль интуиции для нахождения истины, но при соблюдении одного из важнейших условий – наличия доказательств, без которых нельзя убедить в истинности других (там же). Различают два вида интуиции: чувственную и интеллектуальную. В первом случае интуиция основана на работе органов чувств: зрения, обоняния и слуха и оперирует наглядными образами (32, 145). Во втором случае она основана на мыслительной способности человека, позволяя ему «проникнуть в сущность вещей» (2, 17). При этом идет оперирование «представлениями, образами, словесными формулами и эмоциональными комплексами <...>, что позволяет раскрывать «частное в общем и общее в единичном» (32, 146). Для художественного творчества характерно



участие двух этих видов интуиции, что способствует прояснению формы, уточнению общего содержания и отдельных деталей сочинения (там же).

В отличие от опосредованного знания, опирающегося на процесс логического мышления, интуиция находит результат решения проблемы «непосредственно, без осознания хода этого решения» (там же, 146). В обобщенном виде интуитивным способностям человека свойственна «неожиданность решения задачи, неосознанность путей и средств ее решения и непосредственность постижения истины <...>» (2, 235). Интуиция зависит от специфики той деятельности, которой занимается субъект. По характеру новизны интуицию принято разделять на эвристическую и стандартизированную. В эвристической (творческой) интуиции происходит формирование «принципиально нового знания, новых гносеологических образов, чувственных или понятийных» (там же, 235). Среди условий, от которых зависит формирование и проявление интуиции, философы называют наличие профессиональной подготовки, наличие проблемной ситуации, а также наличие у субъекта «поисковой доминанты» (там же, 242).

Что же является свидетельством появления эвристической модели в музыке? По мнению отечественного музыковеда М.Г. Арановского, это «готовность ТЕМАТИЧЕСКОГО материала» (6, 59). Крупнейший композитор XX века А.Г. Шнитке, сумевший в своем творчестве синтезировать разнообразные элементы современных композиторских техник, включая полистилистику и коллаж, подчеркивал важность *поиска технологии*, позволяющей воплотить замысел (хотя сама по себе *технология* не может являться «самим носителем замысла», оставаясь лишь его «вспомогательным инструментом») (182, 104-107). По мнению другого отечественного композитора Э.В. Денисова, на «способность выбора наилучшей комбинации», продиктованной *воображением*, оказывает влияние *воля* и «признак одаренности» композитора, а в особенности – развитое чувство безошибочного интуитивного выбора или путь «превалирования сознательного в случае отбора предварительных эскизов<...>» (34, 17).

Как видим, создание музыкального сочинения является очень сложным, иногда неповторимым процессом. Чаще всего рождение музыкального произведения сопровождается длительной подготовительной работой по вынашиванию замысла, включающей многочисленные наброски, шлифовку формы и структуры музыкального сочинения. Но главное состоит в том, что на завершающем этапе работы над сочинением композитору уже недостаточно полагаться на работу интуиции. Ему необходимо владеть техническими навыками, которые в совокупности с углублением работы над содержанием, огромным трудом и эстетическим вкусом способствуют достижению мастерства, помогая автору как можно более точно воплощать творческий замысел.

В творческой деятельности психологи условно выделили две формы: воспроизводящую и изобретательную (108). Первая форма (воспроизводящая) связана с активным усвоением учащимися «ранее выработанных приемов поведения и способов действий для дальнейшего их совершенствования». Причем, главное в обучении заключено «не столько в самом предмете, сколько в силе, приобретаемой учеником благодаря его усвоению» (145, 8). В отечественной педагогике и психологии идея развития учащихся в процессе их обучения фундаментально разработана в трудах Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, Д.Н. Узнадзе, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Ш.А. Амонашвили и др.

Согласно дидактической концепции Л.С. Выготского, главная установка теории развивающего обучения состоит в том, что оно должно «забегать вперед развития», вести за собой, ориентируясь не на вчерашний день в умственной деятельности учащихся, а на зону ближайшего развития (24, 449). Развивая это положение Л.С. Выготского, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов сумели экспериментально доказать принципиально важную идею развивающего обучения: сам способ усвоения знаний должен быть направлен не столько на запоминание информации, сколько на стимулирование самих процессов познания. В результате этого не только дается толчок мыслительным операциям, но и само мышление поднимается на более высокий уровень, реализуется важнейшая установка, направленная «на отход от пассивных, репродуктивных способов

деятельности в сторону творческой инициативы и самостоятельности учащихся» (145, 10-16).

Вторая форма творческой деятельности (изобретательная) связана с творческой переработкой и созданием новых образов и действий (18, 5). Еще в 1921 году Б.Л. Яворский в своем докладе «О принципах построений учебных планов и программ в профессиональной музыкальной школе» убеждал слушателей в необходимости введения в программы всех отделений музыкальной школы элементов творчества, поскольку «школа должна учить не только читать написанное, но и говорить свои собственные слова» (43, 44).

Следует сказать о том, что многие педагоги по-прежнему недооценивают значение музыкально-творческой деятельности в процессе обучения, поэтому приведем высказывания ряда ученых, выступающих за активную поддержку творчества. Так Л.С. Выготский сделал важный вывод о том, что хотя нельзя обучить творческому акту искусства, но можно и нужно «содействовать его образованию и появлению» (23, 71). Б.М. Теплов, а позднее и К.В. Головская пришли к следующему выводу: творческая деятельность доступна не только избранным, одаренным, а всем детям. Она является естественной и очень полезной для ребенка, отвечая его «потребностям и возможностям» (30, 16-17).

О влиянии творчества на формирование и развитие личности существует целый ряд высказываний передовых деятелей культуры. Так, Б.В. Асафьев считал, что «человек, испытывающий радость творчества даже в самой минимальной степени, углубляет свой жизненный опыт и становится иным по психологическому складу, чем человек, только подражающий актам других» (27, 50). Ю.Б. Алиев связал особенность художественного творчества с тем, что воспринимающий втягивается в ситуацию, воссозданную в произведении, которая «заставляет его жить в ней, вступать в сотворческое переживание, содействие, воссоздавать в своей душе мир настроений, чувств и мыслей автора<...>» (3, 12). Л.Г. Арчажникова обратила внимание на то, что творчество влияет на всестороннее развитие личности и наряду с формированием творческих способностей развивается воображение, память и речь. Для решения этих задач

Л.Г. Арчажникова призывает приучать учащихся к самостоятельному решению «несложных творческих задач» (7, 29-32).

На основе анализа исследований творческого процесса можно сделать следующие выводы: в процессе творческой деятельности тренируется и развивается память, наблюдательность, целеустремленность, интуиция, мышление, активность и логика; развиваются такие важные качества личности, как умение свободно оперировать знаниями, навыками и способность переносить их на новые виды практики; развитие самостоятельности в действиях (36; 8; 12; 135). Вышеизложенные положения еще раз убедительно доказывают, насколько важное значение оказывает творческая продуктивная деятельность на личностное развитие учащихся, как велика ее роль в развитии способности к многовариантности, нестандартности и гибкости в решении задач любой из сфер жизнедеятельности.

Для творческого развития личности наиболее подходящим является *демократический стиль* педагогического руководства (в отличие от либерального и авторитарного стилей), поскольку он отличается объективностью в оценке учащихся, доброжелательным отношением, признанием «за каждым учеником его неповторимой личности» (32, 159).

Среди необходимых качеств, которыми должен обладать учитель для осуществления успешного развития творческой индивидуальности учащихся, М.С. Осеннева и Л.А. Безбородова совершенно справедливо называют:

- умение создавать соответствующую творчеству непринужденную атмосферу;
- умение понять, подхватить и развить «непосредственность детской реакции»;
- умение примером собственного отношения к творчеству увлекать детей;
- умение поддерживать в детях «желание творческого самовыражения»;
- умение объективно оценивать художественный замысел и его творческую реализацию (108, 279).

Подчеркнем, что высказывания, относящиеся к условиям развития детского творчества, актуальны и для творческого развития студентов профессионального образования. Разница в подходах заключается в особенностях развития различных возрастных групп, в связи с чем корректируются методы обучения.

Кроме того, для успешного развития музыкального творчества необходим ряд условий. О.А. Шишова, например, считает необходимым *создание проблемных ситуаций*, которые способствуют развитию «самостоятельности мышления, решения проблем и задач <...>», а также развивают восприятие, воображение, «эмоционально-образное мышление» (174, 212). Л.Г. Дмитриева в качестве одного из неперенных условий музыкального творчества считает необходимым отказаться «от стереотипных представлений» (35, 97). Л.А. Баренбойм также подчеркнул такое важное условие, способствующее творческому процессу, как «организация обстановки для преодоления инерции и пассивности<...>» (12, 38). В.И. Петрушин добавляет, что необходимо стремиться не только к формальному накоплению знаний, умений и навыков, но и к «использованию их как средства для открытия действий, ведущих к получению результатов, не известных до этого» (111, 81).

О сосредоточенности внимания как важнейшей предпосылки творческой работы также написал Л.А. Баренбойм (11, 45). В этом направлении уместно привести выводы и Г.М. Когана о трех необходимых предпосылках, обеспечивающих успешность творческой работы в исполнительстве: направление внимания на цель; сосредоточение и распределение внимания и, наконец, наличие самого желания, для реализации которого велика роль труда (54, 263). Данную психологическую установку можно принять за основу и в мотивации работ студентов по композиции. Помимо этого, целый ряд педагогов пишет о таком сдерживающем факте творческого развития учащихся, как штампы и стереотипы мышления педагогов, предлагая заменять «натаскивание» методом «наталкивания», который представляет собой совместный поиск учителем и учеником «одного из возможного решения художественной задачи» (131, 3-8; 104, 254).

И, наконец, среди условий, благоприятствующих творческому развитию личности, необходимо назвать учет возрастных особенностей учащихся. Время студенчества, юность – это период жизни после отрочества и до взрослости; время выбора внутренней позиции и совершенствования значимых для себя качеств личности.

*В период ранней юности (14 – 18 лет) завершается основное физическое развитие человека, активно формируется самосознание; происходит личностное самоутверждение и осмысление будущего, это время надежд и исканий. В учебной деятельности появляется избирательное отношение к предметам, поэтому крайне нежелательно опираться на командно-административные методы. Напротив, педагогу следует стремиться заинтересовать, увлечь и мотивировать учащихся. Потребность в жизненном успехе определяет развитие и функционирование психических процессов юношества: восприятию свойственна целенаправленность, вниманию – произвольность и устойчивость (возрастает его концентрация), памяти – логический характер и объем, мышлению – высокий уровень обобщений и абстрагирования (время окончательного формирования абстрактно-логического мышления) (136, 340).*

Именно в этом возрасте происходит начало расцвета всей умственной деятельности обучающихся. По выражению отечественного социолога В.И. Шубкина, уникальность этого «судьбоносного периода жизни» заключается в том, что это время *«вхождения человека в мир культуры, когда он имеет не только интеллектуальную, но и физическую возможность много читать, путешествовать, ходить в музеи, на концерты, как бы заряжаясь энергией культуры на всю последующую жизнь»* (20, 9).

«Именно в юности, – пишет В.С. Мухина, – обостряются способности к вчувствованию в состояния других, способности переживать эмоционально эти состояния как свои. Именно поэтому юность может столь сензитивна, столь тонка в своих проявлениях к другим людям, в своем переживании впечатлений от созерцания природы и идентификации с ней, в своем отношении и понимании искусства» (136, 348). Исходя из того, что в поведении юношества присутствует

эгоцентризм, капризность, легкомыслие и конфликтность, важна поддержка коллектива, товарищество, понимание со стороны окружающих.

Наряду с формированием собственного мировоззрения, в этом возрасте развивается максимализм суждений и стремление к самоутверждению своей независимости и оригинальности (хотя у молодых людей пока еще нет подлинной жизненной самостоятельности). Потребность в обособлении проявляется в «стремлении оградить свой уникальный мир от вторжения сторонних и близких людей для того, чтобы через рефлексию укрепить чувство личности, чтобы сохранить свою индивидуальность, реализовать свои притязания на познание<...>» (там же, 348). Поэтому в работе со студентами важно соблюдать максимальную тактичность и корректность высказываний, подкрепляя их соответствующей аргументацией.

*Период поздней юности* (18-25 лет) связан с наступлением зрелости в умственном и нравственном отношениях. Мировоззрение к этому возрасту уже сложилось, сохранился максимализм и критичность в суждениях. Поздняя юность характеризуется пиком интеллектуальных и познавательных возможностей. В это время происходит выбор стиля и определение своего места в жизни, создается семья, рождаются дети (там же, 347-348). В то же время эмоциональная сфера все еще остается неустойчивой, со взлетами и падениями (по типу «карлик и гигант»), что также необходимо учитывать в работе с данной возрастной группой обучающихся. К положительным моментам можно отнести тот факт, что появляется устойчивость волевой сферы, закрепляется умение сконцентрировать внимание на главном.

Исходя из вышеизложенного следует, что юность является сензитивным периодом для занятий творческой деятельностью и раскрытия творческого потенциала. Поэтому на педагогах, обучающих студентов, лежит огромная ответственность: суметь увидеть и развить творческий потенциал своих воспитанников, увлечь их «радостью творчества».

## **I.2. Музыкально-творческое развитие будущих учителей музыки в историческом ракурсе**

Музыкальное образование своими корнями уходит в страны древнего мира, когда музыканты могли получать специальное обучение. В Древней Греции музыка входит в состав обязательных предметов для юношества. Это свидетельствует о том, что уже в то время общество признавало важное воспитательное и социально-политическое значение музыкального образования. Средневековый период характеризуется господствующей ролью церкви, установившей свои каноны во всех сферах музыкального искусства. В эту эпоху музыкальное образование глубже внедряется в общественную жизнь: музыке начали обучать в школах при соборах и монастырях, при дворах, в университетах и т.д. (50, 361). Эпоха Возрождения повлекла дальнейшее стремительное развитие музыкального образования, которому способствовала и реформа музыкальной нотации и нотопечатания. Идеалом времени становится музыкант-универсал: исполнитель-инструменталист, певец, композитор, педагог, музыкальный ученый (там же). К этому же времени относится появление консерваторий и музыкальных школ, музыкальных обществ, братств мейстерзингеров, придворных капелл, в которых осуществлялось музыкальное образование. Первыми консерваториями называли городские приюты для сирот в Италии, где детей, помимо прочего, обучали еще и музыке. Постепенно роль музыкального образования в консерваториях существенно возросла, и они стали приближаться к специализированным музыкальным учебным заведениям.

Около XVI века произошел знаменательный факт: дифференциация музыкального образования на общее и специальное. Общее образование осуществлялось в средних школах канторами, которые обучали детей пению церковной музыки и иногда инструментальному исполнительству. Как свидетельствуют биографии великих музыкантов, многие из них свое первоначальное музыкальное образование получили у своих родителей (например Бах, Моцарт, Бетховен, Россини, Мендельсон, Берлиоз, Лист). Универсальность европейской музыкальной подготовки проявлялась в том, что образование было



разносторонним: детей обучали играть на различных музыкальных инструментах, а также искусству импровизации и композиции. Это давало блестящие результаты, но, к сожалению, такое образование касалось лишь избранных потомков музыкантов и детей из аристократических семей. Для остальных слоев общества профессиональная инструментальная музыкальная подготовка оставалась недоступной.

С приходом Великой французской революции (1789 года) музыкальное образование в Европе приобрело все более внушительный размах: открылись новые консерватории, музыкальные академии, высшие музыкальные школы, колледжи, которые значительно повлияли на повышения качества профессиональной подготовки музыкантов. К этому же времени относится установление направленности музыкального образования на узкую специализацию, главным образом исполнительскую.

Формирование российского музыкального образования относится к средним векам, когда влияние церкви пронизывало все стороны жизни общества, включая и музыку. При церквях и монастырях существовали певческие школы, которые занимались подготовкой церковных певчих. С XVI века получили распространение домашние частные школы с обучением детей грамоте и церковному пению. Распространение массового музыкального образования сдерживалось *острой нехваткой педагогических кадров*.

XVIII век принес в Россию радикальные преобразования Петра I, которые содействовали «общенациональному росту страны и учреждению русской культуры нового типа» (44, 131), что привело к ограничению власти церкви, расширению системы образования, появлению специализаций в области «наук и художеств», активному развитию светской музыки и т.д. Изменились и общественные функции музыки: она стала необходимой частью жизни и европейского воспитания. К музыке начали приобщаться наиболее образованные представители русской аристократии, некоторые из них владели искусством игры на клавинофордах, скрипке и флейте.

В «послепетровскую» эпоху (1730-1760-е годы) – период правления императриц Анны и Елизаветы, несмотря на деспотизм самодержавной власти, искусство продолжало развиваться, поскольку «показная роскошь дворцовых празднеств» требовала своих актеров, художников, зодчих, певцов и музыкантов (44, 141). Развитие светской музыки влечет за собой необходимость создания соответствующих музыкальных учебных заведений. Так при Академии художеств существовали музыкальные классы, одним из выпускников которых стал, например, Е.И. Фомин – родоначальник русской оперы. Музыкальные классы существовали и при Московском университете, который к концу XVIII века стал центром музыкальной жизни, где постоянно устраивались концерты. Следует особо отметить, что в 1779 году при университете открыли учительскую семинарию, занимавшуюся *подготовкой учителей для начальной школы*. Наряду с изучением общих и специальных педагогических дисциплин, будущие учителя занимались пением, которому им, в числе прочего, предстояло обучать детей начальных школ.

Музыкальная жизнь в первой половине XIX века определялась условиями «помещичьего, крепостнического государства» (там же, 260), в котором музыкальному образованию не придавалось большого значения. Положение предмета «пение» в среднем общеобразовательном звене оставалось бесправным, а отсутствие необходимого числа квалифицированного музыкально-педагогического состава выдвигало необходимость подготовки учителей музыки в специальных учебных заведениях. Существовавшие в то время учительские институты, женские учительские семинарии и церковно-учительские школы, педагогические классы епархиальных училищ и педагогические курсы *давали лишь элементарные музыкально-теоретические сведения и практическое знакомство с навыками хорового пения*. Объемы этих знаний было явно недостаточно для подготовки учителей начальной школы к ведению уроков музыки. Большинство из них не владели игрой на музыкальном инструменте, что также затрудняло работу. Эти объективные причины зачастую приводили к отказу

от проведения уроков музыки, что в дальнейшем негативно сказывалось на всей системе общего музыкального образования.

Таким образом, к исходу 50-х годов XIX века в России все еще не существовало ни одного специализированного музыкального учебного заведения, в то время как в городах Германии, Франции, Италии, Австрии, Чехии и Бельгии, Швейцарии и Испании была создана налаженная система подготовки музыкантов. В России подготовка музыкантов осуществлялась в классах Придворной певческой капеллы, театральных училищах Петербурга и Москвы, женских привилегированных институтах и частных школах, где преподавали «отдельные, иногда выдающиеся педагоги-певцы и пианисты» (45, 167). Тем не менее этого было явно недостаточно. Такая ситуация привела к тому, что к началу 1860-х годов отечественной музыкальной культуре, по мнению Б.В. Асафьева, «грозил разрыв между устремившейся к завоеванию вершин искусства музыки композиторской интеллигенцией и весьма пестрыми, по своим вкусам, слушателями среди русской демократии» (9, 247).

Действительно, «на фоне успехов композиторской школы, оперного исполнительства, неуклонного роста концертной жизни и музыкально-критической мысли» (45, 167) отсутствие специализированных музыкальных учебных заведений становилось все более неестественным. Частные уроки оставались недоступными для большинства любителей музыки не только ввиду их дороговизны, но и ввиду отсутствия русских педагогов: «человек, не знающий по-французски и по-немецки, не может брать уроки» (127, 52).

Таким образом, стремление к культурному просвещению, широкому распространению науки и искусства, за которое, в частности, выступали такие деятели культуры, как А.Н. Серов, В.В. Стасов, В.Ф. Одоевский, в итоге привело к *открытию специальных музыкальных учебных заведений различной направленности*, а также к изучению специальной музыкальной литературы, сборников и методических пособий (36, 14). Образованное в 1859 году Русское Музыкальное Общество явилось той движущей силой, которая стала инициатором в организации концертно-просветительской деятельности и музыкального

образования. Так в 1862 году открылась Бесплатная музыкальная школа, которую возглавили М.А. Балакирев и Г.Я. Ломакин. В основе обучения находился *хоровой класс*, который не требовал специальных условий, препятствующих доступности обучения: занятия хором могут обходиться без специальной аппаратуры, для них необязательно приобретение дорогостоящего музыкального инструмента для дома.

В том же 1862 году произошло событие, перевернувшее дальнейшее развитие отечественной музыкальной культуры – в Петербурге под руководством А.Г. Рубинштейна открыли первую в стране консерваторию (а затем, в 1866 году, и в Москве). Позднее Н.А. Римский-Корсаков напишет об этом периоде времени следующее: «В момент ее основания в России были сочинения Глинки и Даргомыжского, но не было музыкальной жизни <...>. Столичная публика привыкла к тому, что музыкант должен быть иностранец, инструменталист – немец, а певец – итальянец. Русские составляли исключение. В публике носились смутные понятия о каком-то генерал-басе, о музыкальных чудесах вроде чтения нот с листа или транспортировке, о каких-то премудрых людях, которые *знают музыку* <...>» (123, 209-210).

Главной особенностью отечественного консерваторского образования, ставшего впоследствии системой, стал тот факт, что в рамках одного учебного заведения осуществлялась подготовка как музыкантов-исполнителей, так и теоретиков, композиторов и педагогов. Необходимо подчеркнуть, что развитие профессионального музыкального образования и становление системы подготовки будущих учителей музыки осуществлялась в тесной взаимосвязи. Остановимся на некоторых наиболее важных аспектах проблемы. Так, уже в 80-х годах XIX века пение стало обязательным предметом в школах Духовного ведомства, что явилось дополнительным стимулом для появления первых методических работ, учебников и хрестоматий (особенно широкую известность получила методика пения по буквенной системе А.Н. Карасева и цифровая система А.В. Касторского, С.И. Миропольского; метод сочинения мелодии на заданный текст Д.Н. Зарина и методика обучения А.Л. Маслова). Развитие

методических приемов и поиск новых форм обучения музыке происходил параллельно с работой по подготовке учителей.

В дореволюционной России подготовка будущих учителей пения осуществлялась в нескольких учебных заведениях. Прежде всего, это система учительских курсов, созданных для повышения квалификации учителей народных школ и начальных училищ. Наиболее удачными оказались регентские курсы А.Н. Карасева и певческие курсы А.Д. Городцова, сумевшие решить задачу повышения квалификации педагогов, в том числе за счет систематизации отдельных обрывочных музыкально-теоретических знаний. Интересно, что А.В. Карасев рекомендовал ввести такую систему занятий, при которой музыкально-теоретические и специальные хоровые предметы предлагались вести одному педагогу. Это способствовало большей эффективности образования, поскольку исключались дублирования в программах по специальным предметам и обеспечивалась их максимальная взаимосвязанность (113, 37).

Эффективность системы подготовки будущих учителей музыки на данных курсах объяснялась:

- соответствием специальной и общей подготовки;
- целенаправленностью учебных планов на приобретение фундаментальных знаний по специальности;
- учетом специфики профессии;
- систематичностью проверки знаний;
- реализацией межпредметных и внутрипредметных связей в циклах специальных дисциплин;
- целенаправленностью методической подготовки и т.д. (113, 39).

Данные принципы в совокупности с развернутой вокально-хоровой деятельностью легли в основу отечественной системы музыкально-педагогического образования. Существовавшие курсы по подготовке учителей пения оказались непродолжительными, что объяснялось отсутствием стабильности в программах.

Среди ведущих учебных заведений конца XIX – начала XX веков, дававших теоретические знания по базовым музыкальным предметам и практические навыки массовой музыкальной работы в школе, следует особо назвать Московское Синодальное училище церковного пения. Деятельность этого учебного заведения связана, прежде всего, с именами трех выдающихся музыкальных деятелей: С.В. Смоленского, В.С. Орлова, А.Д. Кастальского, воплотивших идею создания хоровой академии. Остановимся на ключевых моментах деятельности училища. Первоначально (1886-1889) училище давало курс общеобразовательной подготовки и готовило детей к пению в Синодальном хоре. В ходе реформы 1898 года училище преобразовалось в высшее хоровое учебное заведение, занимающееся подготовкой специалистов хорового пения, учителей пения для народных школ и привилегированных учебных заведений, а также хоровых композиторов (28, 3).

Таким образом, училище пополняло педагогический состав собственными выпускниками, что свидетельствовало об их высоком уровне профессиональной подготовки. Так, Н.М. Данилин начал с преподавания в училище сольфеджио и контрапункта; П.Г. Чесноков – с преподавания церковного пения и чтения хоровых партитур; П.В. Власов – с элементарной теории музыки и т.д. (там же, 12). Кроме того, при училище существовала церковно-приходская школа в качестве приготовительного класса, одновременно являвшаяся базовой основой для педагогической практики учащихся регентского отделения.

Особенность деятельности всех отделений училища состояла в непосредственной взаимосвязи с Синодальным хором (начиная от певчей группы детского хора и до хормейстерской практики воспитанников регентского отделения и стажеров-хормейстеров). Так, для укрепления взаимосвязи обучения и хорового исполнительства, единства практической и теоретической учебной деятельности все специальные музыкальные предметы велись регентами (28, 12). Более того, постоянно действующим подразделением Синодального училища являлся Наблюдательный совет, в состав которого входили крупнейшие музыкальные деятели: П.И. Чайковский, С.И. Танеев, М.М. Ипполитов-Иванов,

Н.Д. Кашкин, С.В. Смоленский, В.С. Орлов, А.Д. Кастальский, А.Д. Городцов и др. Среди основных видов деятельности Наблюдательного совета Л.В. Глухов называет три:

- 1) научно-исследовательская работа;
- 2) изучение вопросов музыкальной теории;
- 3) научно-методическая деятельность (28, 5-6).

В результате была выстроена мощная педагогическая система подготовки хормейстеров и учителей музыки, основыванная на *принципах последовательного, непрерывного музыкального образования; на основе единых методических принципов*. Основная заслуга в их разработке принадлежит, прежде всего, С.В. Смоленскому, В.С. Орлову и А.Д. Кастальскому.

Рассмотрим содержание музыкального образования на регентском отделении училища, осуществлявшем подготовку учителей музыки. Наряду с регентской практикой, воспитанники, начиная с младших классов (6-7), обучали игре на фортепиано учащихся церковно-приходской школы и учащихся 1-2 классов певческого отделения училища. С 1889 года в связи с реформированием училища В.С. Орловым изменились учебные планы, и индивидуальные занятия уступили место групповым (в составе малых групп по 4 человека). Таким образом, считал В.С. Орлов, можно добиться большей эффективности в работе с детьми, лишив их бесконтрольности и улучшив качество самоподготовки.

Итак, помимо педагогической практики, воспитанники регентского отделения изучали большое число специальных музыкальных предметов хормейстерской специализации (церковное пение и его история, сольфеджио, изучение хоровой литературы, дирижирование); музыкально-теоретические дисциплины (гармония, контрапункт строгого стиля, музыкальные формы); получили разностороннюю инструментальную подготовку (фортепиано, скрипка, виолончель). Остановимся на особенностях преподавания некоторых из этих предметов, способствовавших музыкально-творческому развитию учащихся особенностях преподавания некоторых из этих предметов.

Важно отметить, что программа курса гармонии, разработанная В.С. Орловым, опиралась на достижения отечественной музыкальной науки конца XIX века – за ее основу были взяты учебники П.И. Чайковского и Н.А. Римского-Корсакова. Наряду с освоением музыкально-теоретических знаний и принципов гармонизации («культовых унисонов русского хорового пения» и бытовых мелодий) программа была направлена на выработку «основ композиторской техники в области хорового пения» (28, 27) в соответствии с подготовкой хоровых специалистов. Курс гармонии делился на три основных раздела:

1) трезвучия, их соединения, правила голосоведения, каденции, гармонизации данного голоса;

2) септаккорды, светская и церковная гармонизация, модуляции, органнй пункт;

3) проходящие и вспомогательные звуки, задержание и подъем, альтерированные аккорды, модуляции через энгармонизм септаккордов.

Каждый раздел сопровождался не только практическими заданиями на гармонизацию, но и обязательными заданиями на сочинение музыки. Так, в первом разделе рекомендовалось сочинять самостоятельные прелюдии в 8 тактов; во втором разделе – применять модуляции к гармонизации церковных мелодий и составлять 16-тактовые самостоятельные прелюдии; и, наконец, в заключительном разделе – осуществлять «строгую мелодическую фигурацию в применении к разработке церковных напевов и к составлению многотактовых прелюдий с органнм пунктом» (там же, 26).

Программа курса «сольфеджио», составленная В.С. Орловым, основывалась на межпредметных связях (теории музыки, сольфеджио и хорового пения), хотя пение, на данном возрастном этапе, ограничивалось в связи с мутационным периодом. Методы работы по данной программе направлялись на совершенствование внутреннего слуха. Помимо прочего, для тех учащихся, которые находились в мутационном периоде, практиковалась такая форма работы, как запись по памяти трех-четырёхголосных хоровых произведений, воспринятых по памяти на репетициях Синодального хора.



Интересны особенности изучения предмета «чтение хоровых партитур». С целью максимального приближения к практической деятельности и для повышения эффективности изучения партитур В.С. Орлов внес в преподавание курса следующие изменения: заменил индивидуальные занятия групповыми, что позволило пропеть на уроке партитуру хоровым ансамблем под аккомпанемент одного из учащихся; дополнил чтение партитур освоением приемов хорового дирижирования. Таким образом, учащиеся знакомились с хоровой литературой и постигали дирижерскую технику в ее естественном звучании. Это способствовало развитию творческой музыкально-исполнительской практики.

Исполнительская практика совершенствовалась воспитанниками младшего регентского отделения и в процессе совместной игры в составе струнных квартетов, которыми руководили старшекурсники. Таким образом осуществлялся принцип преемственности в обучении. Преподавание фортепиано становится индивидуальным (в отличие от занятий на певческом отделении). Помимо произведений фортепианного репертуара на этих уроках разучивались хоровые сочинения (с 1901 года). Тем самым целенаправленно расширялись знания хоровой литературы, наиболее актуальные для деятельности будущих регентов и учителей музыки.

Программа старшего регентского отделения в качестве педагогической практики включала преподавание игры на скрипке (в форме групповых занятий) и постановки голоса (с основательным изучением методики преподавания вокала). Помимо этого практиковалась подшефная работа со взрослыми слушателями подготовительного класса регентских курсов, хормейстерская практика в Синодальном хоре и летняя регентская практика (включая приобретение опыта работы с женскими хорами).

Отметим, что содержание музыкальных дисциплин на старшем регентском отделении было более насыщенным, чем прежде. Особенно содержательным (согласно программе 1911 года) оказался 9 класс (113, см. приложение I, 3) – 22 часа в неделю, помимо педагогической практики, общеобразовательных и церковных предметов. Дополнительные часы отводятся методике обучения

церковному и школьно-хоровому пению (что также свидетельствует о том, что профессиональная подготовка хормейстеров была разносторонней); специальное внимание уделяется постановке голоса; усиливается музыковедческая составляющая курса – вводится история музыки и история искусств, народная музыка; продолжаются индивидуальные занятия по игре на фортепиано, скрипке и по желанию на виолончели.

Интересно, что обучение инструментальной игре находилось в прямой связи с хормейстерской работой. Хоровая литература также разучивалась на струнных инструментах. Таким образом, к моменту окончания Синодального училища выпускники имели четырехлетний опыт педагогической практики с детьми школы, учащимися певческого отделения, женскими хорами, со взрослыми учащимися подготовительного отделения регентских курсов, имели опыт хормейстерской практики с Синодальным хором. Более того, камерно-инструментальная музыка, разученная старшеклассниками училища, звучала на музыкальных вечерах училища, а выступление камерного оркестра иногда сопровождало выступления Синодального хора (например, в «Реквиеме» Моцарта). Как видим, воспитанники регентского отделения находились в постоянном исполнительском контакте с хоровыми и инструментальными коллективами, имея все возможности для всестороннего музыкально-творческого развития.

Изучение музыкально-теоретических дисциплин представлены в старшем регентском отделении Синодального училища контрапунктом строгого и свободного письма, а также фугой в свободном сочинении и музыкальной формой. Сохранился тот же методический принцип – изучение музыкально-теоретической базы обязательно сочетается с практической деятельностью. Даже занятия по анализу музыкальных произведений, первоначально названному «теорией композиции», наряду с анализом хоровых произведений крупных форм, включал в себя самостоятельные работы по сочинению музыки в простых формах, самостоятельные обработки хоровой музыки. Кроме того, связующим звеном

между теорией и практикой всех лет обучения оставалось хоровое сольфеджио как основное средство развития музыкального слуха.

Несмотря на внушительность объема часов и требований учебного плана по музыкальным дисциплинам, обязательную педагогическую практику и концертную деятельность певчих Синодального хора, большая роль уделялась руководством училища «повышению уровня общего образования воспитанников» (учебный план, см.: 28, 36). С этой целью все общеобразовательные (и церковные) предметы (с 1902 года) перенесли на утренние часы для большей эффективности. Причем с 1906 года В.С. Орлов ввел в учебный план регентского отделения такие предметы, как словесность, психологию, логику и природоведение. Уделялось внимание и организации внеурочного времени (не считая индивидуальных занятий и самоподготовки учащихся). Прежде всего, это торжественные празднования юбилейных и памятных дат, на которых воспитанники выступали не только с музыкально-концертными выступлениями, но и делали специальные научные доклады (например, о художественной деятельности Н.В. Гоголя и А.В. Жуковского). Причем, как отмечает Л.В. Глухов, «навыками выразительного художественного чтения обладали все воспитанники училища благодаря хоровой декламации, широко применявшейся в репетиционной практике Синодального хора. Дикция, выразительность, эмоциональность, осознанность при исполнении литературных текстов – обязательные, повседневные требования, предъявлявшиеся к синодальным певчим» (28, 38). Все это служило дополнительным источником творческого самовыражения.

Еще одним результатом самодеятельного творчества воспитанников Синодального училища служили ученические музыкальные «утра» и вечера (сочетание формы проведения академического концерта и концерта художественной самодеятельности учащихся). Традиционно программа выступлений учащихся состояла из 4-х отделений, в зависимости от видов художественного творчества: инструментальная музыка; литературные чтения; иллюстрация исполняемого художественного произведения «Туманные картины»;

выступление детского оркестра или хоров певческого отделения под руководством старшеклассников.

Причем детский оркестр состоял из 55 – 60 ребят и по звучанию напоминал малый симфонический оркестр. Оркестр исполнял произведения Римского-Корсакова, Кюи, Бородина, Мусоргского, Лядова, Чайковского, Танеева, Аренского. Руководство училища, особенно его директор В.С. Орлов, придавали большое воспитательное значение музыкальным вечерам, поэтому они приобрели статус общегородских мероприятий.

Таким образом, профессионально-педагогическая направленность воспитательной работы Синодального училища не ограничивалась программой учебного плана. Формы внеурочной работы также были насыщенными по разнообразию видов и форм и способствовали музыкально-творческому развитию учащихся.

В основе воспитательно-образовательной работы находилось стремление увлечь ребят проводимыми мероприятиями, пробудить у них творческую активность. А увлеченность, в свою очередь, способствовала творческому самовыражению, усиливала профессионально-педагогическую подготовку хорового специалиста.

Исходя из вышеизложенного следует, что в дореволюционной музыкальной педагогике, осуществляющей подготовку хормейстеров, в рамках Синодального училища сложилась универсальная многоуровневая система подготовки хорового специалиста. Выпускники этого училища становились профессиональными певчими, хормейстерами, регентами, хоровыми композиторами, учителями церковного и светского школьного хорового пения, учителями теории музыки, специалистами в области хоровой аранжировки, методистами школьного хорового пения (28, 35). И успешность в подготовке этих специалистов во многом обусловлена вниманием к разнообразной художественно-творческой деятельности учащихся в процессе обучения.

Революционный подъем конца XIX – начала XX веков выдвинул необходимость дополнительной подготовки педагогических кадров, что нашло

свое отражение в реформировании системы обучения в консерваториях. В Москве, например, С.И. Танеев, руководивший в это время консерваторией, ввел дифференциацию в систему подготовки музыкантов: произошло разграничение виртуозного и педагогического отделений. Впоследствии в 1906 г. С.И. Танеев совместно с Б.Л. Яворским и Н.Я. Брюсовой создали в Москве Народную консерваторию, в которой работали известные музыканты: А.Д. Кастальский, Н.К. Метнер, Н.М. Данилин, П.Г. Чесноков, А.Б. Гольденвейзер, К.Н. Игумнов и другие, способствуя распространению общего музыкального образования

Ведущая роль в обучении отводилась хоровому пению (2 раза в неделю по 2 часа). Помимо этого учащиеся занимались гармонией, фортепиано (скрипкой, виолончелью) и сольным пением. Причем именно в Народной консерватории впервые ввели занятия по слушанию музыки, а русская народная песня, как наиболее близкая к пониманию слушателей и исполнителей, служила основой для освоения тональностей, ладов, интервалов, модуляций и структуры мелодий (158, 18). Все это также благоприятно сказывалось на музыкально-творческом развитии учащихся.

Документ 1918 г. «Положение о единой трудовой школе» постулировал всеобщее эстетическое и музыкальное образование, что сделало необходимым подготовку учителей музыки. Улучшению их подготовки и способствовало постановление А.В. Луначарского «О доступе народных учителей в специальные музыкальные учебные заведения» (36, 19). В результате народные учителя получили возможность профессионального совершенствования.

Постановление того же 1918 года о национализации консерваторий повлекло за собой дальнейшее реформирование сложившейся образовательной системы. Так Синодальное училище преобразовали в Московскую народную хоровую академию, которая вплоть до 1922 года являлась единственным ВУЗом по подготовке специалистов массового музыкального воспитания, а именно музыкальных инструкторов, организаторов, руководителей певческих коллективов (хоров, ансамблей) для культурно-просветительской работы. Изменения в социально-политической сфере жизни в России, порожденные

Октябрьской революцией, продиктовали необходимость изменений в существующей системе образования. Желание построить новую систему привело к отказу от сложившихся и хорошо зарекомендовавших себя педагогических и методических циклов, в результате этого оказались забытыми ценные традиции Синодального училища (113, 48-49), способствовавшие формированию творческих навыков учащихся.

Необходимо отметить, что идеи «целостного подхода» к урокам музыки в школе в противовес «урокам пения» оказали существенное влияние на весь ход развития музыкального образования в целом, нашли активных сторонников, вплоть до нашего времени. Однако историческая обстановка 30-х гг. XX века существенно затормозила внедрение данных методических разработок в широкую практику (отчасти из-за поспешности и неподготовленности в должной мере педагогических кадров) вплоть до «оттепели» 60-х годов и разработки концепции преподавания музыки как «живого искусства» в программе Д.Б. Кабалевского и его последователей.

В результате реформирования музыкального образования 1922г. консерватория разделилась на три отдела: творческий – для подготовки композиторов или для научно-музыкальной специализации; исполнительский и инструкторско-педагогический – для подготовки преподавателей музыкальных учебных заведений, музыкальных работников общеобразовательных школ и руководителей художественной самодеятельности (36, 19-20). Последний был призван решить задачу подготовки учителей для общеобразовательной школы в качестве педагога-инструктора по хору и педагога-инструктора по слушанию музыки. Консерваторская система академического образования позволила дать хорошую музыкально-теоретическую, вокально-хоровую и инструментальную подготовку на инструкторско-педагогическом факультете (ИПФ) (113, 53). В 1932 году факультет переименовали в музыкально-педагогический, и он успешно просуществовал вплоть до 1943 года. Это позволило подготовить специалистов в области детского музыкального воспитания, которые сумели внести значительный вклад в развитие музыкальной педагогики: О.А. Апраксину, В.К. Белобородову,

Н.А. Ветлугину, Е.Я. Гембицкую, Д.Л. Локшина, В.С. Локтева и др. Успешность работы этого факультета объяснялась высококвалифицированным преподавательским составом, традициями академического образования консерватории, а также специальными программами с учетом специфики профессии учителя музыки, равноценного значения музыкально-исполнительской, теоретико-методической, научно-исследовательской и практической подготовки студентов.

К сожалению, 30-40 годы отличались чрезмерной идеологизацией школьного обучения, что негативно повлияло на всю систему музыкального образования. В годы Великой отечественной войны (1941-1945) музыке обучали детей лишь в начальных классах, а обучение проводилось самими учителями начальной школы, как правило, вообще не владевшими музыкальным инструментом. Лишь в 1956 году уроки музыки включили в учебные планы 5-6 классов школ, а в педагогических институтах открыли новый факультет – музыкально-педагогический.

В подготовке специалистов отмечен перевес исполнительской подготовки, что вступило в противоречия с целями и задачами общего музыкального воспитания. Не всегда удавалось достигнуть единства вокально-технического и общемузыкального развития студентов. Противоречивость существующей системы подготовки будущих учителей музыки объясняется нацеленностью на приобретение студентами суммы знаний, умений и навыков, которые «не всегда трансформируются в потребность применения их в практической деятельности» (неумением применить на практике имеющуюся сумму знаний) (113, 87).

В современной системе педагогического образования музыкально-творческая направленность деятельности учителя музыки рассматривается исследователями, прежде всего, в отношении интерпретации музыкальных произведений (Л.Г. Арчажникова, Г.М. Цыпин, С.И. Савшинский, Г.Г. Нейгауз, Р.Н. Гржибовская, Л.А. Баренбойм, Г.М. Коган, А. Корто, И. Гофман и др.).

Для интерпретации музыкального произведения, помимо музыкально-слуховых представлений, развитого творческого мышления, владения средствами

музыкально-художественной выразительности и серьезной интеллектуальной и профессиональной подготовки, необходимо знать стилистические особенности музыки данного композитора, что позволяет глубже проникнуть в эмоциональный мир этого сочинения. Интерпретация, как «сложный процесс активизации человеческой психики», отражает «субъективные качества личности» (145, 196) и имеет неограниченные возможности для творческого осмысления авторского замысла (для примера достаточно сравнить интерпретаторские решения одного и того же концертного произведения в записях Э. Гилельса и С. Рихтера).

Помимо этого творческая деятельность учителя музыки может быть связана и с созданием собственных музыкальных сочинений (чаще в песенном жанре). Творческая деятельность в учебно-воспитательном процессе носит как объективный, так и субъективный характер. Так под объективной ценностью подразумевается создание оригинальных произведений искусства, под субъективной – новизна создаваемого продукта для самого автора (111, 67), будь то школьник или студент. В становлении творческой активности учащихся на уроках музыки О.Ю. Козинская условно выделила пять стадий: музыкально-эстетическое восприятие, понимание художественного языка музыки, сопереживание, художественное сотворчество ребенка и учителя, самостоятельное творчество (57, *сх.1*). Если на первоначальном этапе творческие работы выполняются неуверенно, преимущественно под руководством учителя, то впоследствии в результате организации целенаправленной творческой деятельности учащиеся активнее проявляют инициативу, добиваются нестандартности в решении заданий, превращая их в оригинальные произведения творчества.



### 1.3. Композиция как средство музыкально-творческого развития

Ранее мы рассматривали творчество в системе профессионального обучения будущих учителей музыки. Поскольку композиция является одной из наиболее ярких форм творческой самореализации музыкантов (не случайно многие из выдающихся исполнителей и дирижеров наряду с исполнительской деятельностью занимались сочинением музыки), считаем целесообразным остановиться на особенностях композиторского образования в историческом аспекте с целью выявления музыкально-педагогических принципов и методов, которые могут реально повлиять на музыкально-творческое развитие будущих учителей музыки.

Первоначально в Петербургской консерватории класса практического сочинения не существовало, а учащиеся теоретико-композиторского отделения на протяжении трех лет изучали предметы, составляющие основу теории композиции: гармонию, контрапункт, инструментовку, чтение партитур, фугу и музыкальные формы, кроме того занимались фортепиано с небольшим дополнением истории музыки. И лишь на IV курсе консерватории учащимся в качестве дипломной работы предстояло сочинить четырехчастную сонату. Причем на этом этапе оканчивалось базовое (четырёхгодичное) обучение для дирижеров и теоретиков, и лишь для незначительной части студентов, проявивших способности к сочинению музыки, имелась возможность продолжить свое обучение в классе практического сочинения (на двухгодичных курсах) (74, 71).

Таким образом, в основе первоначально сложившейся системы композиторского образования находилось четкое обособление изучения предметов музыкально-теоретического цикла как основы *композиторской техники* и основного курса *практического сочинения*. Однако в данной системе образования не учитывался тот факт, что длительное занятие техникой способно подавить творческую индивидуальность молодого композитора. Поэтому некоторые педагоги, как например Н.А. Римский-Корсаков, исходя из реальной

практики, предлагали учащимся первых курсов задания на «свободное сочинение» (чаще всего в малых формах), хотя это было скорее исключением из правил, чем нормой (74, 57). Результатом имеющихся противоречий в системе композиторского образования стало его реформирование в 1927 году. На этом остановимся позднее.

Все тот же характерный для авторитарной педагогики метод «натаскивания» на построение цифровок интервалов и аккордов, транспортирование секвенционных построений и превращение гармонического анализа в оторванное от практики обучение приводит к печальному факту: боязнь быть оторванным от «нотного текста», неумение быстро ориентироваться в нестандартных ситуациях творческого процесса и др. Ошибочно утверждать, что знание основ теории композиции, предметов, составляющих техническую базу композиторского творчества, вовсе не обязательно. Это не так, поскольку отсутствие «технической базы» является существенным тормозом для раскрытия творческого потенциала молодого автора. Важно другое: суметь не подавить само желание творить, определив, на каком этапе развития и в каком объеме необходимо постигать те или иные теоретические предметы, руководствуясь индивидуальным развитием и потребностями учащегося, продиктованными непосредственно его творческими работами и замыслами. Эта проблема не менее актуальна и для системы профессиональной подготовки будущих учителей музыки, когда в погоне за техническим совершенством отбивается желание быть творцом.

По этому поводу уместно вспомнить одну из публикаций Ю.Н. Холопова, посвященной преподаванию теории музыки в Джульярдской школе. В этой статье, в частности, говорится об успешном существовании на протяжении нескольких десятилетий своеобразного синтетического историко-теоретического курса «L and M» («Литература и Материалы Музыки»). «Синтетичность обучения, – пишет автор статьи, – мотивируется тем, что «изучение музыки по существу неделимо», и разделение на «гармонию», «контрапункт», «оркестровку» условно и механистично; музыканту-исполнителю в его исполнительстве необходимо

максимальное понимание по возможности всех аспектов музыкального произведения, притом не через застывшее совершенство правил, а в их живой исторической эволюции <...>» (162, 3).

Проследим преподавание отдельных теоретических дисциплин композиторам на примере дореволюционной Петербургской, а затем и Московской консерватории. Так, основным предметом, преподававшимся на протяжении всего I курса в дореволюционной консерватории, была гармония. Итоговые требования были достаточно серьезными: нужно было «уметь гармонизовать с листа на рояле предложенную мелодию, играть модуляции, секвенции<...>, а также «импровизировать» модуляционные прелюдии<...>» (74, 57). На II курсе основное внимание уделялось освоению курса контрапункта строгого письма, в основе которого был метод «приписывания голосов к небольшому мелодическому отрезку» (для этого решались задачи в двух-пятиголосном складе). Наряду с этим сочинялись фугетты «в относительно более свободном стиле, писались аккомпанементы к заданным мелодиям и изучались основы оркестровки» (там же, 59).

Большая роль музыкально-теоретических знаний в системе профессиональной подготовки композиторов признавалась многими крупнейшими отечественными композиторами. Так, П.И. Чайковский, несмотря на непродолжительный период преподавательской деятельности (с 1866 по 1878 гг.), являлся автором ряда учебников: «Руководство к практическому изучению гармонии» (1872) и «Краткий учебник гармонии, приспособленный к чтению духовно-музыкальных сочинений в России» (1874); а также сделал авторизованный перевод с французского «Руководства к инструментовке» Ф. Геварда (1866), осуществил перевод «Жизненных правил и советов молодым музыкантам» Р. Шумана и «Музыкального катехизиса» И.К. Лобе. П.И. Чайковский выражал нетерпимость к дилетантизму, осуждал любительское отношение к творческой работе «от случая к случаю» и выступил против «недобросовестной оркестровки чужими руками». Помимо этого композитор выступил против абсолютизации техники в процессе профессиональной

композиторской подготовки, предостерегая от превращения ее в самоцель, а также указывал «на необходимость подчинения формы развитию музыкальной мысли, на важность соответствия мысли с формой <...>» (168, 5). Среди обязательных условий в работе великий композитор называл «владение мастерством и упорный каждодневный труд» (там же). Эти взгляды П.И. Чайковского наилучшим образом подтверждают мысль о том, что техническое мастерство должно определяться замыслом, а не подменять его.

Интересно отметить, что буквально все русские музыканты-классики занимались преподавательской деятельностью: Н.А. Римский-Корсаков, А.К. Лядов и А.К. Глазунов – в Петербурге, П.И. Чайковский, С.И. Танеев и А.С. Аренский – в Москве, что существенно повлияло на становление композиторской школы и системы подготовки будущих учителей музыки.

Однако масштаб композиторского дарования «наставника» не всегда адекватен педагогическому таланту. Так, например, отзывы о педагогической деятельности Р. Шумана были на редкость единодушны: педагогом великий музыкант не был. «По своему обыкновению, он был весьма молчалив, лишь время от времени вставлял отдельные замечания. А коль скоро он был в такой степени необщителен, то не могло быть и речи о каком-то методическом обучении <...>» (77, 124-134).

В этом плане личность Н.А. Римского-Корсакова представляет собой тот уникальный случай, когда композиторское и педагогическое мастерство органично сочетались в одном человеке (преподавательской работе в Петербургской консерватории он посвятил 37 лет). Им написаны такие фундаментальные учебники, как «Основы оркестровки» в двух томах, «Учебник гармонии» и «Практический учебник гармонии». Однако наряду с разработкой музыкально-теоретических курсов в педагогической деятельности Н.А. Римский-Корсаков мечтал о «создании в стенах консерватории практической музыкальной жизни, как можно более близкой к жизни действительной <...>» (122, 116). Показателем успешности педагогической деятельности Н.А. Римского-Корсакова служит тот факт, что он воспитал около 200 композиторов и музыкантов, среди

которых А.К. Глазунов, А.К. Лядов, Н.Я. Мясковский, С.С. Прокофьев, М.А. Баланчивадзе и др., продолживших композиторские и педагогические традиции мастера.

Другой выдающийся фигурой в музыкальной педагогике стал С.И. Танеев, уделявший особое внимание достижению высокого уровня музыкально-теоретической подготовки учащихся консерватории. Его вклад как ученого-музыковеда в музыкальное образование огромен. Так, например, курс музыкальных форм, преподававшийся до 1897 года в разделах полифонии и свободного сочинения, С.И. Танеев вынес в самостоятельный предмет. Следует отметить, что все предметы он преподавал на основе самостоятельных наблюдений и выводов и всякое теоретическое положение «неизменно аргументировал ссылками на реально существующую музыку <...>» (14, 203).

Свои крупнейшие теоретические исследования С.И. Танеев посвятил полифонии – «Подвижной контрапункт строгого письма» и «Учение о каноне», в котором, в частности, он призывал композиторов «вернуться к совершенству письма Моцарта, соединив его со всеми усовершенствованиями современной гармонии, приобрести утраченную впечатлительность к красоте и тонкость голосоведения <...>» (там же, 260). Для С.И. Танеева это был музыкальный идеал, к которому, по его убеждению, должен был стремиться каждый современный композитор, а изучение строгого стиля, в свою очередь, должно способствовать приближению к этому идеалу. Среди его учеников такие яркие и самобытные имена, как С.В. Рахманинов, А.Н. Скрябин, Р.М. Глиэр, а также К.Н. Игумнов, Г.Э. Конюс, Б.Л. Яворский и др.

Проанализировав музыковедческую литературу о педагогической деятельности С.И. Танеева и Н.А. Римского-Корсакова, сделаем следующие выводы: оба композитора успешно сочетали композиторскую деятельность с преподавательской и одновременно являлись авторами учебников по теории композиции; оба выступили против превалирующей роли теории над практикой, ратовали за «строжайшую учебную дисциплину»; оба настороженно относились к

«европейским модернистам», т.е. выступали за здоровый консерватизм; оба имели выдающихся учеников.

Но в их педагогических взглядах были и расхождения, в том числе в научно-теоретических вопросах. Н.А. Римский-Корсаков отдавал предпочтение гармонии и оркестровке, его «исполнительским инструментом» можно считать оркестр. С.И. Танеев же был прекрасным концертирующим пианистом, и в кругу его основных интересов можно назвать полифонию и музыкальные формы. У Н.А. Римского-Корсакова было значительное число учеников по свободному сочинению, и стиль его педагогического общения (по сравнению с С.И. Танеевым) был гораздо более «эмоционально-открытым» (15, 135). Таким образом, методы преподавания и стиль педагогического общения могут быть различными, но конечная цель одна: формирование профессионально грамотной творческой индивидуальности молодого автора.

В педагогической деятельности С.И. Танеева следует отметить еще один примечательный факт: впервые в истории отечественного композиторского образования Танеев предложил систему творческих заданий как метод обучения композиции (на основании составленной им в 1902 году новой программы курса практического сочинения). Согласно этой программе *для поступления* в класс свободного сочинения необходимо было представить I часть симфонии в эскизах. В первый год обучения сочинить две части струнного квартета и одну часть симфонии в партитуре (в первом полугодии) и вариации для оркестра (не менее шести) или остальные три части симфонии в партитуре (во втором полугодии), не считая сочинений школьных хоров в течение года. На второй год учащимся композиторского отделения предстояло сочинить: 1) хоры с сопровождением оркестра (не менее трех); 2) речитатив сессо и с аккомпанементом; речитатив и ария (в первом полугодии); и во втором полугодии сочинить оперную сцену с речитативами, ариями и ансамблями. На экзамен представить кантату или одноактную оперу на данный текст (в партитуре) (116, 3).

В данной программе С.И. Танеева акцент сделан на работе над крупными музыкальными формами (преимущественно для оркестровых составов), и тем

самым молодым композиторам предоставлялась возможность применить на практике имеющиеся технические навыки.

Попытка реформирования композиторского образования, предложенная С.И. Танеевым, впоследствии была продолжена Р.М. Глиэром (в 1912 г.), а затем и Н.Д. Кашкиным (в 1916 г.). Однако одну из самых значимых реформ осуществил В.В. Щербачев (в 1927 г.). Прежде всего, к новым завоеваниям реформы относится появление специального курса сочинения, рассчитанного на все пять лет обучения в консерватории (начиная с 1го курса). Данная программа была нацелена на устранение разрыва между технологической и творческой сферами обучения. Кроме того, курс свободного сочинения дополнился продуманной системой смежных дисциплин: «курсами мелодики, полифонии, инструментовки, инструментоведения<...>» (74, 88).

Приведем высказывание одного из крупнейших советских музыкальных критиков В.М. Богданова-Березовского об этой реформе: «Была очень быстро сломана канонизированная система разграничения процесса обучения от практики сочинения музыки – отдельное прохождение сначала курса гармонии (с гармонизацией и фигурированием хоралов, ловлей запрещенных параллельных квинт и октав), затем контрапункта («нота против ноты», «две ноты против ноты» и т.п.), затем фуги и, наконец, двух последних классов «практического сочинения» сначала обязательно в форме вариаций, а потом непременно в сонатной форме <...>» (там же, 87).

Помимо этого реформированию подверглась и методология преподавания. Поскольку первоосновой творчества В.В. Щербачев считал мелодическое мышление, первое задание, которое предлагалось учащимся, было написание вокальной или инструментальной арии, в сочинении которой он «стремился добиться от ученика достижения пластичности мелодической линии и органичности ее ритмоинтонационного развития <...>» (там же, 88). Также В.В. Щербачев выступал против пассивных симметричных и схематичных повторов, механистических секвенций, формального подхода к выбору фактуры. «Никакой готовой рецептуры! – внушал он ученикам. – Все должно вытекать из замысла

целого, определяться спецификой методического образа, причем для рельефного воплощения замысла возможны ассоциации и параллели <...>» (там же).

Среди принципов преподавания, сложившихся в педагогической деятельности В.В. Щербачева, отметим следующие:

- проявлять заботу о раскрытии творческой индивидуальности каждого студента;
- пробовать творческие силы учащихся исходя из принципа от простого к сложному;
- сочетать работу в классе свободного сочинения с «производной практикой», которую он связывал с областью прикладной музыки; он внушал учащимся, что соприкосновение со смежными видами искусства существенно обогащает фантазию композитора, способствует развитию профессиональных композиторских навыков, а также работа «на заказ» дисциплинирует и учит самостоятельности мышления;
- направлять педагогическую работу от анализа к творческой практике сочинения музыки, последовательно помогая студентам пройти путь от целевой установки к ее выполнению.

Пятилетний курс обучения В.В. Щербачев условно разделил на два этапа: с I по III курсы (где «все старания педагога направлены в сторону воспитания ясности сознания учащихся в отношении формы и овладения ими различных приемов формообразования» преимущественно в сочинениях малых форм); и с IV по V курсы (работа над крупной формой). Такая периодизация была неслучайной, и она наглядно отражает принцип преподавания от простого к сложному.

В.В. Щербачев справедливо считал нецелесообразным устанавливать точную регламентацию и строгий порядок в прохождении курса композиции, так как это стесняло бы развитие дарования молодого композитора и делало «мертвящим работу <...>» (43, 266-270). Таким образом, именно В.В. Щербачев разработал и внедрил в педагогическую практику принципы преподавания композиции, ставшие базовой основой современной системы композиторского образования.



Еще одной яркой фигурой, сумевшей внести существенный вклад в развитие и становление композиторского образования, стала личность Н.Я. Мясковского – одного из крупнейших отечественных композиторов-симфонистов. Выпускник Петербургской консерватории, ученик А.К. Лядова и Н.А. Римского-Корсакова, он на протяжении 30 лет был профессором Московской консерватории по классу композиции (с 1938 по 1950 год возглавлял кафедру композиции). Среди его учеников несколько композиторских поколений – Н.П. Будашкин, Е.К. Голубев, Д.Б. Кабалевский, Е.И. Месснер, Б.А. Мокроусов, Н.И. Пейко, А.И. Пирумов, Н.Н. Сидельников, В.Г. Фере, А.И. Хачатурян, В.Я. Шебалин, А.Я. Эшпай, а в последние годы – Г.Г. Галынин, К.С. Хачатурян, Б.А. Чайковский...

«Своих учеников Мясковский всегда воспитывал на традициях классиков, – написал В.А. Фере, – однако из этих традиций он никогда не создавал фетишей. Как художник он всегда замечал все выдающиеся явления музыкальной современности. Но оценивал их, лишь тщательно взвесив каждое из них» (91, 104).

Немаловажная роль принадлежит Н.Я. Мясковскому в качестве соавтора проекта программ Московской консерватории, где впервые в истории высшего учебного заведения были определены задачи курса сочинения музыки. Так, например, в требованиях программы 20-х годов основной целью было направить все произведения учащихся к отражению советской действительности за счет обращения их к конкретной советской тематике (будь то массовая песня или инструментальное сочинение). Позднее, в 30-е годы, целью подготовки композиторов считалось готовить кадры, которые «могли бы по окончании вуза включиться средствами своего искусства в дело социалистического строительства и культурной революции» (там же, 576).

И лишь в 40-е годы целью обучения композиции являлось «воспитание молодых композиторов, владеющих современной техникой музыкальной речи как средством воплощения художественных замыслов и способных своим творчеством отвечать эстетическим задачам, стоящим перед советским

художником <...>» (для этого программа обучения включала в себя изучение русского и национального народного песенного творчества) (там же).

К сожалению, программы подготовки «творческих кадров» напрямую зависели от идеологической политики руководителей страны. Но даже в этих условиях такие выдающиеся деятели музыкального искусства как Н.Я. Мясковский и В.В. Щербачев сумели сказать свое слово как в собственном творчестве, так и в преподавательской деятельности.

Исследуя и обобщая многочисленные воспоминания и отзывы о педагогической деятельности Н.Я. Мясковского, можно назвать следующие принципы его педагогической системы:

- добиваться инициативы от самих учеников;
- стремиться максимально активизировать их;
- раскрывать самобытную творческую индивидуальность каждого из них (избегая «навязывания собственных мыслей») (170, 26);
- опираться на традиции классиков, но не создавая «фетишей» (91, 104);
- воспитывать критическое и самокритическое отношения к творчеству в своих учениках;
- проявлять требовательность в отношении замысла и конструкции сочинения в целом;
- расширять кругозор учащихся, направляя развитие познавательной деятельности как в области музыкальной литературы, так и в чтение книг и статей о музыке, художественной и научной литературы (170, 184-187).

А, кроме того, в кругу частых проблем, на которых акцентировал свое внимание Н.Я. Мясковский, были следующие:

- формирование индивидуального стиля будущего композитора;
- проявление заботы о развитии мелодического мышления учащегося как отображения всего внутреннего мира художника, его индивидуальной и национальной самобытности;
- овладение техникой мелодического и гармонического развития материала;

- внимание к проблемам композиции и формы как основному смыслу произведения (наравне с тематическим материалом) (170, 204).

Из более чем восьмидесяти композиторов, получивших образование в классе Н.Я. Мясковского, многие продолжили педагогическую деятельность своего наставника: В.Я. Шебалин, Е.К. Голубев, Д.Б. Кабалевский, Е.И. Месснер, Н.И. Пейко, А.И. Пирумов, Н.Н. Сидельников, Б.А. Чайковский и др.

Исходя из вышеизложенного сделаем следующие выводы:

1) неоднократное реформирование программ обучения композиторов было направлено на устранение разрыва между техникой и практикой сочинения музыки, поэтому достижением отечественной системы композиторского образования стало установление непрерывного курса практического сочинения, начиная с I курса;

2) практическая работа над сочинением должна обязательно сочетаться с освоением «теории композиции», иначе недостаток знаний будет сдерживать реализацию творческого замысла;

3) в основе формирования системы творческих заданий лежит принцип «от простого к сложному» (включая фактор формообразования);

4) на начальном этапе обучения особенно важно развивать логику мелодического мышления;

5) в развитии индивидуальности каждого из учеников необходимо избегать навязывания собственных идей, поощряя активность, инициативность, критичность и самокритичность, требовательность, а также расширяя кругозор учащихся;

6) отсутствие крупных творческих достижений у педагога не всегда является препятствием для успешного преподавания им композиции.

Как отмечалось ранее, в процессе воспитания композитора важная роль принадлежит педагогическому мастерству его учителя. Рассмотрим ретроспективно творческие индивидуальности некоторых композиторов-педагогов.

Представляет интерес серьезное монографическое исследование, посвященное педагогической деятельности Г.И. Литинского (76), многие годы отдавшего совершенствованию системы профессиональной подготовки композиторов. Среди его учеников – А.Г. Арутюнан, А.А. Бабаджанян, Н.Г. Жиганов, Ч. Нурымов, Б.М. Терентьев, Т.Н. Хренников, Ф.З. Яруллин, многие из которых стали ведущими представителями национальных композиторских школ. В своей педагогической деятельности Г.И. Литинский опирался на следующие принципы:

- основополагающая роль темы в композиции и тематизме как главного критерия в определении ценности сочинения (76, 10, 239);
- подчинение музыкального анализа целям педагогической практики;
- «умение найти для выражения своего творческого замысла оптимальные технические средства и приемы» (там же, 73);
- осознание художественной меры, предостережение от опасности «встать на путь неоправданного оригинальничания, либо на путь эклектики, повторения давно уже всем известных стандартов <...>» (там же, 76);
- осознание учеником необходимости учета психологии музыкального восприятия как одной из важнейших целей педагогического процесса (там же, 78);
- развитие творческого мышления начинающего композитора в координации работы «в области сочинения с занятиями полифонией <...>» (там же, 161);
- необходимость «максимально чуткого и бережного отношения к индивидуальности ученика, внимания к его потребностям <...>» (там же).

Б.А. Чайковский характеризовал Г.И. Литинского как педагога, чрезвычайно заинтересованного в деле и требовательного не только к ученикам, но и к себе. По воспоминаниям, Г.И. Литинский отличался *умением ставить точные задачи*: «овладеть», «пройти», «получить знания». Занятия вел с воодушевлением, но в отношении похвалы был скуп (там же, 269); настаивал на точности в записи работ, призывая к чистоте письма (без «загроможденности») (там же, 10, 314).

Причем занятиям со студентами полифонией Г.И. Литинский придавал особое внимание.

Следующий пример также является образцом яркой композиторской и педагогической индивидуальности – это В.Я. Шебалин, преемник традиций Н.Я. Мясковского. По воспоминаниям Э.В. Денисова и А.А. Николаева, В.Я. Шебалин был «педагогам по призванию» (91, 160). Неслучайно он сумел стать наставником таких разносторонних композиторских дарований, как Ю.М. Александров, С.А. Губайдуллина. Э.В. Денисов. Н.Н. Каретников, Т.И. Корганов, К.Х. Кужамьяров, А.А. Николаев, А.Н. Пахмутова, В. Тормис, Т.Н. Хренников, К.С. Хачатурян.

Крупнейший отечественный композитор Д.Д. Шостакович отличительными чертами педагогической деятельности В.Я. Шебалина назвал «бескомпромиссную строгость» в сочетании с «большой сердечностью в отношениях со своими учениками», вызывавшую у них самую горячую любовь к своему учителю. «В.Я. Шебалин никогда бездоказательно не критиковал работы своих учеников, – писал Д.Д. Шостакович. – Он абсолютно точно указывал на ошибки и промахи и тут же исправлял их <...>» (90, 241). Другой выпускник В.Я. Шебалина – К.Х. Кужамьяров отметил, что уроки проходили в непринужденной, «подлинно творческой атмосфере», где «Шебалин стремился прежде всего разбудить нашу инициативу, услышать у каждого из нас свой голос и правильно «поставить его», чтобы мы потом не давали осечек в творчестве и были способны самостоятельно решать профессиональные задачи любой степени трудности» (91, 160).

Согласно воспоминаниям крупнейшего композитора современности Р.К. Щедрина о профессоре консерваторской поры обучения Ю.А. Шапорине, он был педагогом, который «не предлагал своим ученикам никаких готовых решений. Он пробуждает, будоражит мысль студента, причем делает это настолько тактично и тонко, что она начинает ему казаться вполне собственной<...>» (там же, 172).

Данные примеры еще раз подтверждают мысль о том, что наставник играет немаловажную роль в творческом процессе обучения сочинению музыки. Его педагогическую индивидуальность должны характеризовать:

- требовательное отношение к учащимся в сочетании с доброжелательностью;
- умение создавать творческую атмосферу на занятиях (в том числе воодушевление и мотивирование учащихся к творческой деятельности на собственном примере);
- умение найти индивидуальный подход к каждому учащемуся; умение завоевывать авторитет учащихся.

Одним из дискуссионных вопросов музыкальной педагогики остается проблема определения музыкальных способностей. Это особенно актуально для определения способности к сочинению музыки. Так, например, Г.И. Литинский неоднократно задавал своим коллегам, сомневающимся в обучении того или иного студента композиции, вопрос: «Откуда вам известно, что тот или иной абитуриент будет талантлив? <...> Нельзя забывать, что есть еще окружение композиторов – Шпоры, Брухи, Рафы, Лорцинги. И без них нельзя. Это опора, сваи, на которых вырастает гений <...>» (76, 9). О неоднозначности процесса отбора сказал в одном из интервью один из ведущих профессоров Московской консерватории Р.С. Леденев: «<...> Были студенты, которые поступали ярко, а затем затормозились в развитии. Бывало и обратное <...>» (102, 61).

В интервью об особенностях педагогической деятельности в композиторском классе композитор А.И. Головин сказал следующее: «Маленький человек, который весь лоснится от удовольствия, потому что ему уже внушили, что он – композитор, тогда как у него нет абсолютно ни одной живой ноты, – это ужасно. А бывает по-другому: приходит, наигрывает неизвестно что, но в этой всклоченности вдруг блеснут какие-то две нотки <...>, которые впоследствии станут основой для тематизма, гармонии и, в совокупности с ощущением фактуры и формы, составят уже композиторские способности» (42, 25).

Исходя из этого, по-настоящему объективно судить о качествах композиторской индивидуальности можно только после соответствующего обучения. Это подтверждает слова Б.М. Теплова: «Бессмысленны всякие поиски

таких испытаний, или тестов, результаты которых не зависели бы от практики, обученности, развития, возраста и т.п.<...> (144, 48-49).

Нельзя обойти вниманием и такой вопрос: возможно ли вообще обучить сочинению музыки? По этому поводу Д.Б. Кабалевский пишет: «<...> Все, что связано с композиторской техникой, с проблемами формы музыкального произведения, подвластно обучению. Все, что связано с проблемами содержательности, с ее идейной, эмоциональной, психологической сторонами, подвластно воспитанию <...>» (46, 206). Р.С. Леденев, высказываясь по этому же вопросу, сделал акцент на зависимости обучения от самого учащегося: «Научить быть композитором нельзя, можно научиться. Главное – в самом учащемся <...>. Остальное – технические навыки, на обучение которых и направлена консерваторская система образования» (102, 61). С психологической точки зрения Э.В. Леонтьев так подводит итог возможности обучения творчеству: «Обучать творческому акту искусства нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя содействовать его образованию и появлению» (цит. по: 146, 6). Это положение подтверждает и то, что будущих учителей музыки можно учить такой активной форме творчества, как композиция.

Поскольку в процессе обучения композиции серьезная роль принадлежит наставнику, интересно рассмотреть взгляды различных педагогов на задачи обучения. Г.И. Литинский основной педагогической задачей считал «так воспитать ученика, чтобы он мог умело и точно находить кратчайшие пути от своего творческого замысла к осознанию этого замысла слушателем» (76, 77). Э.В. Денисов акцентировал внимание на умении композитора осуществлять отбор и развитие материала, работать над мелодией и ощущать форму (102, 62). А главным в преподавании композиции Э.В. Денисов считал «указать ученикам дорогу, по которой нужно идти <...>» (103, 101); главной задачей техники – обрести свободу творческого выражения. Для этого, по мнению Денисова, должно быть установлено взаимное доверие между учителем и учеником как на индивидуальных формах работы, так и на групповых занятиях (33, 105-108).

Арнольд Шенберг главной задачей в преподавании композиции считал необходимость «воспитать своих учеников искателями», резко возражая «против слепого следования установленным законам <...>» (109, 205). По мнению профессора Казанской консерватории А.Б. Луппова, задача педагога по композиции состоит в выявлении характерных особенностей ученика, воспитании у него умения находить в своем творчестве «интересные интонации, гармонические и мелодические обороты, отсеивать все ненужное, обветшалое и не позволять, как говорится, «надевать костюм с чужого плеча»» (78, 145). С этим высказыванием перекликаются и слова Д.Б. Кабалевского, считавшего недопустимым «подавлять ученика своими собственными вкусами и пристрастиями», хотя достичь этого довольно непросто (46, 206).

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы: творческая индивидуальность зависит от особенностей конкретной личности, но успешность ее развития определяется педагогическим мастерством наставника, деятельность которого нацелена на раскрепощение творческой инициативы учащихся. При этом в ученике необходимо сформировать умения:

- сформулировать замысел и найти пути его воплощения;
- находить и отбирать музыкальный материал, выстраивать форму;
- подчинять технику творческой свободе.

Поскольку специальной литературы, посвященной развитию музыкально-творческих способностей будущих учителей музыки в процессе обучения композиции, практически нет (за исключением отдельных печатных статей, близких выбранной нами тематике), то аналитическому и обзорному исследованию будут подвергнуты учебные пособия по теории и практике композиции, включая статьи различных композиторов о своем творческом процессе. Это необходимо для выявления закономерностей музыкально-творческого мышления в процессе обучения композиции.

На фоне существующих учебных пособий *по гармонии* Т.Ф. Мюллера, Т.С. Бершадской, А.Н. Мясоедова, С.С. Григорьева, Н.С. Гуляницкой, М.И. Ройтерштейна выделяются «Задания по гармонии» Ю.Н. Холопова (160),



адресованные студентам теоретико-композиторских факультетов консерваторий. Основное внимание в работе направлено автором на закономерности композиторского мышления XVIII-XIX и особенно, XX веков. В книге содержится конспективное изложение теоретического курса, но, что особенно важно, помимо традиционных заданий для аналитической работы и гармонических упражнений по фортепиано, в пособии представлена система практических заданий на сочинение музыки (чаще всего – с учетом стилистических особенностей конкретного композитора).

Если учесть, что учебник издан в 1983 году (время «застоя»), заслуживает уважения смелость Ю.Н. Холопова, объединившего в учебном пособии контрастные стилистические направления классицизма, романтизма, академизма, духовной музыки, авангардизма и др. Разработанные Ю.Н. Холоповым задания на сочинение музыки, с одной стороны, учат композиторов и теоретиков основательному владению навыками стилизации музыкальных сочинений, а с другой стороны, к сожалению, чрезмерная регламентация (до мельчайших подробностей) в сочинении музыки приводит к угасанию инициативы и фантазии, подмене творческой деятельности на репродуктивную. Поскольку книга адресована студентам теоретико-композиторского факультета, применение этих заданий в музыкально-педагогических учебных заведениях ограничено. Однако алгоритм их построений может быть использован в качестве образца для создания заданий по гармонии и для будущих учителей музыки с учетом направления внимания на их творческое раскрепощение.

Вопросы гармонии в музыке XX века рассматриваются и в работе Л.С. Дьячковой (39), освещающей проблемы эволюции тональной системы, а также неомодальность, атональность, додекафонию и сонорику с целью помочь студентам в анализе современной музыки, обогатить их слуховой опыт через постижение закономерностей современной музыкальной гармонии.

Еще одна работа, о которой необходимо упомянуть, – это книга чешского исследователя Цтирада Когоутека «Техника композиции в музыке XX века» (56). Изданная в России в 1976 году, она стала настоящим бестселлером, так как на

фоне информационной ангажированности к моменту ее выхода в свет книга вобрала в себя «систематическую и многообразную информацию по практической композиции современной музыки». Естественно, что часть информации, содержащейся в книге, отстала от настоящего времени, как, например, раздел о технической музыке. Другие же разделы могут быть существенно расширены и дополнены. Тем не менее, книга Ц. Когоутека стала своеобразным фундаментом базовых понятий для музыкантов об основных композиторских техниках.

Итак, названные книги Л.С. Дьячковой и Ц. Когоутека содержат важную информацию, расширяющую кругозор учащихся в области современной гармонии и технологии творчества. При этом они могут выполнять лишь функцию теоретической базы творчества в отличие от «Заданий по гармонии» Ю.Н. Холопова.

Среди учебных пособий по строению *музыкальных форм* следует отметить работы В.А. Цуккермана, В.В. Протопопова, Г.В. Григорьевой, С.С. Гончаренко и других авторов. Особо следует выделить учебное пособие В.Н. Холоповой «Формы музыкальных произведений» (164), в котором автор сумела охватить всю историю музыкальных форм европейской музыки, вплоть до конца XX века. Причем на первый план автор вывела вокальные формы, включая арию, кантату, хоровой концерт, оперу. Характер музыкальных форм исследователь связала «с эстетическими и культурными установками каждой эпохи». Данная книга представляет интерес как для теоретиков и композиторов, так и для будущих учителей музыки, по роду своей профессиональной деятельности связанных с вокально-хоровой музыкой. Особый интерес представляют две последние главы, посвященные исключительно особенностям музыкальных форм музыки XX века. Лаконично изложенный материал наглядно проиллюстрирован музыкальными примерами, что служит не только обогащению кругозора музыкантов, но и способствует раскрепощению фантазии молодых композиторов.

Перейдем к изучению работ отечественной педагогической науки по проблемам обучения композиции. Как отмечалось ранее, реформа композиторского образования 1927 года привнесла изменения в учебных планах и

программах, а также повлекла за собой востребованность учебных пособий по композиции. Однако первый учебник по композиции вышел лишь в 1941 году – «Начальный курс практической композиции» М.Ф. Гнесина (29). Данное пособие предназначалось в качестве *первоначального обучения и самообучения композиции* для молодых авторов, еще «не искушенных в теоретических проблемах» гармонии, полифонии и формы, а также как вспомогательное пособие для педагогов (там же, 83).

Курс состоит из семи разделов, названия которых наглядно раскрывают их содержание.

Р. I. Сочинение мелодий на основе данного, схематически изложенного гармонического построения.

Р. II. Мелодизирование (орнаментация) голосов данного гармонического построения, превращение гармонической схемы в живую музыкальную ткань.

Р. III – VII. Сочинение оформленных частей музыкального произведения в свободном фортепианном или оркестровом стиле на основе отрывков, данных руководителем (подчеркнуто мною – О.Г.).

Следует отметить, что М.Ф. Гнесин действительно предпринял попытку выстроить четкую систему обучения композиции, но, к сожалению, этот труд вызывает много критических замечаний. Так, например, трудно согласиться с М.Ф. Гнесиным в том, что курс занятий по композиции нужно начинать именно с сочинения мелодий, лежащих на фоне гармонических построений, вписывая их в сочиненный педагогом четырехголосный «каркас». Малоэффективность подобного рода занятий объясняется тем, что «втискивание» мелодии в гармонический каркас сковывает развитие фантазии учащихся. Вряд ли можно согласиться с М.Ф. Гнесиным, аргументировавшим свою методику тем, что «<...> начинающему композитору гораздо легче экспериментировать над чужим материалом, чем над своим собственным <...>» (29, 22).

Среди положительных моментов отметим тщательно подобранные примеры из музыкальной литературы, наглядным образом поясняющие различные

теоретические разделы пособия. Это позволяет учащимся самостоятельно знакомиться с его содержанием.

Наиболее интересной частью пособия, по нашему мнению, являются «Общепедагогические проблемы в применении к преподаванию практической композиции» (там же, 191-206). М.Ф. Гнесин рассмотрел такие важные вопросы, как роль учителя в обучении начинающего композитора, которому необходимо оказывать морально-психологическую поддержку учащимся; о «недостатках» в сочинениях учащихся и возможностях для превращения их в достоинства; о неразрешенности вопроса «предсказания художественной будущности начинающего музыканта», а также о необходимости уделять серьезное внимание развитию музыкального слуха (там же, 193). Кроме того, М.Ф. Гнесин призывал серьезнее относиться к пианистической подготовке молодых композиторов и внимательнее подходить к аналитическому изучению фортепианной литературы.

М.Ф. Гнесин пришел к выводу о трех основных педагогических условиях, способствующих успешности обучения начинающих композиторов:

- 1) преодолеть собственную неприязнь «чуждого типа творческого дарования» <...> художественной природы ученика;
- 2) преодолевать неприязненное отношение к приемам, «чуждым нашему собственному творческому опыту <...>, вслушиваясь в музыкально-творческие начинания у наших учеников»;
- 3) направить внимание на уяснение причин творческих «дефектов» у молодого композитора...(29, 199).

Несмотря на правомерность изложенных М.Ф. Гнесиным «общепедагогических проблем», названный композиторский курс не решает главного – перехода от технологии к собственному композиторскому творчеству учащихся, не говоря о том, что стилистические нормы, на которых строятся как учебные задания, так и примеры для аналитической работы, далеко отстают от современной композиторской практики. Идеи «Начального курса практической композиции», в первую очередь, могут использоваться в переработанном виде на

предметах музыкально-теоретического цикла (с учетом повышения творческой направленности занятий).

Одной из наиболее интересных книг по обучению композиции является книга О.А. Евлахова «Проблемы воспитания композитора» (41). Эта работа адресована педагогам курса практического сочинения консерваторий. Она опирается на большой педагогический опыт автора и практику работы коллектива кафедры композиции Ленинградской государственной консерватории. Закономерно, что первый раздел книги начинается с исторического обзора становления советской консерватории и ее традициях (там же, 9-16). Представляют несомненный интерес размышления О.А. Евлахова об особенностях творческого замысла и типичных «недочетах» в студенческих работах, связанных «с непродуманностью, неясностью замысла сочинения». Также О.А. Евлахов выдвинул на обсуждение такую интересную проблему, как влияние программных и сюжетных прообразов на творческий замысел композитора. Справедливы высказанные О.А. Евлаховым критические замечания в адрес М.Ф. Гнесина по поводу неуместности такой методики обучения композиции, которая выстроена на многочисленных упражнениях в сочинении мелодий «на фоне данного (учителем – О.Г.) гармонического построения». Возникшие разногласия аргументируются тем, что «только близкая, «своя тема» может вызвать у художника полное напряжение его духовных сил, свободный полет творческой мысли и фантазии <...>» иначе творческий результат будет «рассудочным, не согретым теплом эмоционального чувства» (41, 21).

Единство взглядов О.А. Евлахова и М.Ф. Гнесина можно отметить по поводу принципов развития тематического материала, а именно: дифференцирования, интегрирования и объединения этих двух приемов (комбинированный тип развития). Хотя в изложении данного вопроса О.А. Евлахов добился большей ясности за счет удачно приведенных примеров из музыкальной литературы, ярко характеризующих теоретический материал. Кроме того, представленный материал дополнен конкретными рекомендациями по его применению на примерах определенных музыкальных форм и жанров.

В своей книге О.А. Евлахов касается и современного гармонического «музыкального языка», стремление к самобытности которого порой подменяется «игрой в гармонические «кляксы». Автор советует обращать внимание на «интонационные обогащения музыкального языка» в опоре на «народную интонацию», из которой впоследствии складывается творческий процесс становления композитора (41, 33).

Заслуживает внимания квалификация различных типов начинающих композиторов, данная О.А. Евлаховым. Одни из них, например, не обладают высоким уровнем культуры (теоретической базой), а процесс сочинения музыки для них строится на чисто интуитивном, подсознательном уровне. Другие же молодые композиторы, наоборот, недооценивают эмоциональное, артистическое начала в искусстве, считая важнейшей стороной творчества – ремесленное отношение к нему и предпринимая попытки сочинять музыку по рецепту... (41, 9-10). Исходя из этого, необходимо направлять «воспитание» начинающего композитора на гармоничное сочетание как интуитивно-эмоционального, так и технического начал в сочетании с приобретением художественного вкуса и трудолюбием, что в итоге будет способствовать выработке мастерства. Важным условием, способствующим воспитанию художественного вкуса, О.А. Евлахов считает необходимость приучать студентов к высказываниям своих впечатлений о прослушанной музыке, к мотивированию своих эстетических оценок, а также – развитие «критических способностей к восприятию художественных явлений» (там же, 34).

В заключительном разделе книги О.А. Евлахов обсуждает такие важные вопросы в подготовке композиторов, как значение режима творческого труда, задачи пятилетнего курса обучения композиторов, работа над тематизмом и роль выразительных средств в создании музыкального произведения: мелодия, ритм, гармония, полифония, оркестровый замысел, фактура и форма, а также принципы развития тематического материала. Важно отметить такой положительный момент в книге О.А. Евлахова – помимо представленных примеров на каждый раздел теории даны методические указания к темам, что существенно обогащает

восприятие данной книги, связывая теоретические размышления с конкретными музыкальными примерами и творческой практикой.

Представленная книга О.А. Евлахова написана более сорока лет назад, но рассматриваемые в ней вопросы (за редким исключением) сохранили свою актуальность и сегодня, особенно в профессиональной подготовке композиторов. Однако в этой книге автор не ставил задачу рассмотрения методики обучения учащихся смежных специальностей, впервые приобретающих опыт творческой (композиторской) деятельности. Кроме того, рассмотренный Евлаховым круг базовых вопросов подготовки композитора нуждается в дальнейшей разработке с учетом культурно-исторических изменений, прошедших за последние десятилетия.

В заключении анализа данного пособия процитируем высказывание О.А. Евлахова, характеризующее творческое начало в преподавании композиции: «В области преподавания композиции можно идти различными путями, имея в виду одну и ту же цель; в этом смысле педагогическая деятельность представляет необозримые возможности для проявления инициативы со стороны преподавателей композиции <...>» (41, 130).

Следующие из книг, заслуживающие пристального внимания, – труды Е.И. Месснера (85) и А.Ф. Мурова (95), которые, помимо теоретической базы дают и конкретные задания по сочинению музыки (в том числе и поурочные!).

Работа Е.И. Месснера «Основы композиции» поражает своей фундаментальностью (503 страницы). В теоретических разделах автор детально прорабатывает различные аспекты теории композиции, а именно выразительные средства музыки: лад и интонация; метр, ритм и темп; взаимодействие лада и метра; форму и развитие мотива; образование фразы; мелодия и фактура. Кроме того, в книге уделено внимание таким актуальным вопросам, как экспонирование материала, строение классических форм, жанровые особенности музыкальных произведений, затрагиваются вопросы, связанные с умением эффективно организовывать творческий труд.

Подчеркнем, что книга адресована автором в качестве учебного пособия для средних и высших музыкальных учебных заведений. Не исключается также и самостоятельная работа над материалом в течение трех лет. В отличие от рассмотренных выше работ М.Ф. Гнесина и О.А. Евлахова, в «Основах композиции» Е.И. Месснера содержится поурочная проработка материала в виде отдельных творческих заданий, шаг за шагом приближающих учащихся к «итоговому заданию» в виде струнного квартета, кантаты или оперной сцены из нескольких номеров на выбор, увертюры в сонатной форме или симфонии (2-3 части), а также одночастной симфонии.

В основе педагогической системы Е.И. Месснера можно обозначить следующие принципы:

- 1) ориентир на развитие образного мышления, так как «никакая теория не может научить творчеству» (85, 5);
- 2) поощрение личной инициативы и индивидуальный подход к учащимся, исходя из характера его одаренности;
- 3) применение «индивидуально-различной методики»;
- 4) исключение догматизма в усвоении технологии музыкального искусства (там же, 5).

Так же, как и М.Ф. Гнесин в «Основах композиции» Е.И. Месснер обращает внимание педагогов на типичные недочеты в работах учащихся, а именно: на излишнее тематическое многословие у одних и тематическое однообразие у других; неточное выявление функциональной стороны отдельных разделов и формы в целом; увлечение «голой техникой», что лишает музыку выразительности и эмоциональной силы и др.

Таким образом, форма подачи материала и индивидуальное планирование урока зависят как от самого учителя, так и от возможностей учащегося. Следует отметить, что Е.И. Месснера называли «человеком величайшей одаренности в области педагогики <...>. Он объяснял, – вспоминал Б. Чайковский, – что такое мелодия, гармония, движения, конструированные формы, упрощая немножко язык, не перегружая терминологию, чтобы было понятно детям, но ничуть не



снижая требований <...>» (62, 13). Эта характеристика подтверждает мысль о том, что учебник может служить важным методическим подспорьем для педагога, но он не может заменить живого общения с наставником, выбирающим наиболее эффективный путь для гармоничного и всестороннего раскрытия индивидуальности учащегося или студента. Академически выстроенный фундаментальный учебник может дать базовые знания по композиции, но не в состоянии восполнить тот эмоционально-вдохновляющий момент, исходящий от учителя), который служит импульсом, мотивирующим учащегося на творчество (с учетом присущих ему индивидуальных черт творческих способностей).

Прежде всего, книга Е.И. Месснера может принести практическую пользу студентам композиторского факультета консерватории, имеющим опыт сочинения музыки и начавшим формировать свой собственный почерк. Теория, изложенная в книге, может быть рассмотрена как обобщение практического опыта для начинающего композитора.

Другое из рассматриваемых учебных пособий написано А.Ф. Муровым – преподавателем композиции Новосибирской консерватории. Выбрав форму методических рекомендаций (всего на 47 страницах текста), основное внимание автор уделяет практической части композиции. Пособие так и названо – «Практические советы начинающим композиторам» (95). Оно адресовано не только начинающим композиторам (для старших классов ДМШ и студентов музыкальных училищ), но и *их первым учителям*. Автору удалось в легкодоступной форме донести суть вопросов, имеющих влияние на рождение того творческого импульса, который лежит в основе создания музыкальных композиций.

Целью занятий по композиции А.Ф. Муров справедливо считает такие результаты, как:

- активное развитие внутреннего слуха;
- знакомство со структурными законами произведений;
- осознание эмоциональной и характеристической ценности музыки;
- постижение логики музыкальных (в том числе собственных) произведений;

- повышение общей культуры учащихся <...> (там же, 4).

Свои практические задания А.Ф. Муров строит, опираясь на малые формы, как в инструментальных, так и в вокальных (включая хоровые) жанрах. В книге также рассматриваются такие важные вопросы, как формулирование музыкальной мысли и темы, ее развитие и завершение произведения; даются практические советы по использованию тех или иных выразительных средств, в том числе по выбору формы произведения и его фактуры.

Рассматривая тему «мелодия» А.Ф. Муров, так же как и О.А. Евлахов, справедливо критикует учебник композиции М.Ф. Гнесина (29), утверждая, что такие задания, как, например, сочинение мелодий на гармонической основе, сковывают фантазию учащихся, сводя творчество к искусственному «втискиванию» материала в предложенные схемы.

Помимо целей занятий композицией, А.Ф. Муров формулирует «исходные предпосылки» обучения: «от простого к сложному», максимальное разнообразие в заданиях и их выполнении, нецелесообразность требования от автора на начальной стадии неповторимости, оригинальности и своеобразия его сочинений, так как «для этого у него пока еще недостаточно ни опыта, ни умения», допуск момента подражания и стилизации, которые проясняют приемы и тайны сочинительной работы (95, 5).

Прокомментируем эти положения. На начальном этапе обучения практически все начинающие композиторы находятся под влиянием того или иного автора (подобно тому, как в начале творческого пути С.В. Рахманинов был под влиянием музыки П.И. Чайковского). Неслучайно начальный этап или этап творческого становления, как сказал Т.И. Корганов, – «время впитывания, ассимилирования композитором «интонационного словаря» музыки первой половины столетия и, одновременно, поиска на этой основе» собственного авторского «Я» <...> (62, 33). Следует отметить, что это принципиально важное замечание, о котором порой забывают. Не последняя роль в помощи композитору, находящемуся на этом этапе развития, принадлежит педагогическому чутью. Кроме того, признавая тот факт, что на начальном этапе творчества учащийся

находится под влиянием той или иной музыки, следует расширять его кругозор, направляя его внимание на лучшие образцы музыкального творчества самых разных стилистических направлений.

В процессе творческого развития молодые музыканты нередко преодолевают этапы как усложнения, так и упрощения музыкального языка, иногда резко меняя стилистические ориентиры. Важно иметь в виду, что этап экспериментирования должен стать естественным этапом в развитии учащегося, а не быть продиктованным волей педагога, стремящегося «блеснуть» сложностью сочинений наставника. Не случайно в практике различных конкурсов, особенно детей-композиторов, существует и такой факт: ярко выделяются «юные дарования», уверенно исполняющие авторские авангардные опусы, не прослушав, «не пропустив» их через себя, зачастую демонстрируя «псевдооригинальность». Закономерно, что чаще всего, подобные «бравурные» сочинения не вызывают чувства удовлетворенности и у самих авторов, которые еще не вполне могут сами разобраться в том, что от них требуется. Впоследствии же многие из них бросают, казалось бы, успешно начатое творчество, потеряв всякий смысл к нему и испытав чувство разочарования.

Э.В. Денисов, как признанный авангардист, считал, что «в целом же образование должно быть академичным (подчеркнуто мною – О.Г.). Не следует с первого курса «писать авангард». Это можно делать лишь тогда, когда композитор достаточно профессионален <...>» (34, 62). Естественно, что позднее, преодолев начальный этап «ассимиляции» интонационного языка «классиков», важно понять, что, кроме академической, есть еще и другая логика. «Иногда надо просто дать ощущение, что есть еще какая-то дверь, которую вы можете открыть, куда-то можно заглянуть – это важно во время обучения <...>» (33, 113). Таким образом, поэтапность в освоении музыкального языка является *важным принципом обучения композиции*.

Среди предпосылок композиторского образования А.Ф. Муров заострил внимание на таком важном аспекте, как сочетание самостоятельной композиторской работы с изучением классических образцов музыкальной формы

(95, 5). В этой связи уместно привести высказывание А.Г. Чугаева о подчинении музыкального анализа целям творческой практики, что дает ответ на вопрос не только «Что сделано?», но и «Для чего это сделано?», «Каков художественный результат сделанного?». Это позволяет увидеть, «как именно эти мастера решали поставленные перед ними художественные и технические задачи», что способствует активизации фантазии композитора, «направлению его на путь самостоятельных творческих поисков <...>» (цит. по: 76, 73). Э.В. Денисов, рассматривая проблемы композиторского образования, также подчеркивал особую роль *музыкального анализа*, считая его основой преподавания сочинения музыки: «Надо давать информацию обо всем лучшем, что есть в музыке, на что он (ученик – О.Г.) больше может ориентироваться <...>» (33, 109-111).

Помимо этого А.Ф. Муров справедливо отметил важность развития у студентов чувства любознательности и грамотности в нотной записи, сочетания практики сочинения с изучением теории музыки. В этом плане любопытно высказывание Э.В. Денисова о графике рукописных работ: «Иногда графика подсказывает ошибки: если партитура в каком-то фрагменте плохо выглядит, то, наверняка, в этом месте она не звучит <...>» (103, 28). Также А.Ф. Муров затронул и такой серьезный вопрос, как важность изучения будущими композиторами фольклора (95, 5). Так, в современной программе обучения композиторов в консерватории помимо лекционных занятий введена практика фольклорных экспедиций в различные регионы России, в результате которой студенты не только собирают и записывают наиболее интересный материал, но в дальнейшем занимаются детальной расшифровкой этих записей и изучением наиболее интересных образцов. Кроме того, в программе для поступающих на композиторский факультет консерватории обозначена обработка народных песен как показатель индивидуальности молодого автора и развития композиторского мышления.

Известный отечественный хоровой дирижер, композитор и фольклорист А.Д. Кастальский связывал изучение фольклора с развитием гармонического мышления молодого композитора: «Чтобы освоиться с тонально-гармонической

самостоятельностью русских песен, надо отречься от старого мира непререкаемой тоники с ее вводным тоном, мажорной доминантой, казенными рецептами модуляций <...>» (цит. по: 76, 229).

А.И. Хачатурян, достигший в собственном творчестве органичного синтеза тональной системы европейской музыки с ладовыми структурами восточной (в особенности армянской) музыкальной культуры, в своей педагогической деятельности также большое внимание уделял воспитанию в учениках серьезного отношения к фольклору. Он говорил: «Не представляю себе композитора, который бы не хранил в своей памяти сотни народных мелодий! Если же композитор прикрывает обращением к фольклору отсутствие мастерства, воображения, мелодической изобретательности, вряд ли он может называться творцом! <...>» (91, 161).

Исходя из вышесказанного, можно подвести первые итоги. В рассмотренных работах М.Ф. Гнесина (29), О.А. Евлахова (41), Е.И. Месснера (85) и А.Ф. Мурова (95) имеются как общие установки в преподавании композиции, так и содержатся существенные разногласия по отдельным вопросам. Например: когда и каким образом следует начинать учиться сочинять мелодии? Кроме того, работы представленных авторов имеют различную направленность: от методического пособия (29) и методических рекомендаций (95) – к академическому курсу композиции (85). Во всех четырех представленных к рассмотрению работ их авторы (с той или иной степенью подробности) рассматривали вопросы мелодии и ее развития, построения фактуры, формы и приемы формообразования, музыкальные жанры и принципы развития тематического материала. Кроме того, авторы работ исследуют такие вопросы творческой деятельности, как построение замысла, творческого плана, организацию труда композитора, а также различные общепедагогические проблемы.

Традиции отечественной композиторской школы, отраженные в рассматриваемых пособиях, представляют большой интерес в контексте данного исследования, так как они могут быть адаптированы к работе со студентами

музыкально-педагогических учебных заведений с учетом иных целей и задач обучения, иного теоретического и исполнительского багажа. Кроме того, данные работы написаны до 1990 года, и их необходимо дорабатывать как в методическом плане, так и в плане учета требований современной музыкальной культуры.

В отличие от представленных выше работ, имеющих профессиональную направленность (даже методические рекомендации А.Ф. Мурова завершаются программными требованиями для поступающих на композиторский факультет), вышедшие в серии «Беседы с самодеятельными композиторами» книги Г.В. Тихомирова (147; 141), адресованы, прежде всего, широкому кругу читателей, не имеющему специального музыкального образования, но «ощущающему потребность к музыкальному самовыражению». В своих книгах Г.В. Тихомиров избрал лекционный тип изложения, проиллюстрировав его большим количеством нотных примеров в облегченном переложении (в том числе и для баяна).

В брошюре «Мелодия и аккомпанемент» (147), Г.В. Тихомиров изложил сведения о закономерностях развития мелодических построений на примерах популярной классической музыки и образцах популярных песен. Помимо этого затронут вопрос о логике построения аккомпанемента, заострено внимание на традиционном гомофонно-гармоническом типе фактурного изложения тематизма.

Во второй брошюре, «Элементы композиторской техники» (148), Г.В. Тихомиров обратил внимание самодеятельных композиторов не только на необходимость изучения специальных музыкальных предметов (гармонии, полифонии, анализа, музыкальных форм, инструментовки и т.д.), но и призвал изучать творчество «великих композиторов прошлого» с целью использования на практике выработанной ими композиторской техники. Так, избрав в качестве примера «Танец маленьких лебедей» П.И. Чайковского, автор рассмотрел такие приемы композиционного построения, как вступление, способы изложения мелодии (параллельными терциями, трехзвучными аккордами, а также прием перенесения мелодии в другие регистры, увеличения или уменьшения динамической силы, удвоения мелодии другими октавами т.д.). Внимание

читателей акцентируется на особенностях изложения аккомпанемента, использовании органного пункта и приемов *basso ostinato*. В общих чертах рассмотрены вопросы, связанные с формообразующей функцией фактурного варьирования в репризе в отличие от буквального воспроизведения экспозиции (*De capo al Fine*). Таким образом, Г.В. Тихомиров выдвигает перед самодеятельными композиторами следующие задачи: заботиться о форме пьесы, тональном плане, гармоническом языке, характере аккомпанемента, логическом движении баса и подголосков, подчеркивая, что важнейшим условием успеха является упорный труд (148, 31).

Далее рассмотрена методическая литература по музыкально-творческому развитию детей, поскольку большинство студентов музыкально-педагогических учебных заведений не имеют навыков практической работы в области музыкальной композиции, и представленные работы смогут расширить мировоззрение и проложить путь к началу творческой деятельности будущего учителя музыки. Сразу же отметим существующую проблему, точно сформулированную Л.А. Новоселовой: «<...> успешно функционируют классы композиции, но нет теоретических трудов, раскрывающих технологию этого дела на современном уровне, как нет и учебника – простого, доступного, с конкретными примерами, упражнениями и заданиями <...>» (106, 78). Еще в 1976 году Министерство культуры РСФСР одобрило введение предмета «сочинение» в число факультативных предметов музыкальных школ и школ искусств (№ 19 от 7.10.1976).

Остановимся на рассмотрении трех печатных работ, посвященных вопросам преподавания композиции детям: «Хочу быть композитором» Л.А. Новоселовой (100), «Обучение основам композиции в классах фортепиано ДМШ» Т.И. Родионовой (124) и «Методические рекомендации по ведению класса композиции в музыкальной школе» (81).

Статья Л.А. Новоселовой (106, 78-80) интересна тем, что ее автор делится своим практическим опытом преподавания композиции детям. В этой публикации рассмотрены условия психологического подхода к учащимся: чуткое внимание,

огромное терпение, выдержка, строгость, создание рабочей атмосферы. Наглядно описаны и формы работы с детьми: импровизация за фортепиано мелодического ядра, как базового стержня сочинения; сочинение пьес в жанрах вальса, марша, колыбельной; импровизация на пьесы, которые разучиваются в классах по специальности; сочинение музыки на стихи детских поэтов, а также на собственные стихотворные тексты; сочинение вариаций и «проба сил» в полифонических формах и др. Как следует из вышеперечисленного, методика преподавания композиции Л.А. Новоселовой сочетает в себе работу над сочинением музыки, включая различные импровизации. Параллельно проводится работа над расширением кругозора учащихся, включая изучение музыкальных форм.

Следует отметить такую интересную форму работы с детьми, описанную Л.А. Новоселовой, как импровизация учителя и ученика «в три руки» (для детей, которые пока еще слабо владеют фортепиано). Основными трудностями, с которыми постоянно приходится сталкиваться в работе над сочинениями учащихся, Л.А. Новоселова считает «выбор учениками способа изложения, то есть фактуры сочинения и очень слабые ощущения формы» (106, 80). Однако на самом деле этих проблем гораздо больше, начиная с того, что детям бывает сложно самим записывать приходящие в голову музыкальные мысли, а тем более уметь не только экспонировать материал, но и развивать его (на всех уровнях). Безусловно, в рамках одной статьи можно рассмотреть лишь отдельные аспекты данной педагогической деятельности. К сожалению, в публикации не затронуты теоретические аспекты изучаемой проблемы.

В отличие от Л.А. Новоселовой, которая рассматривает обучение композиции во взаимосвязи с *сольфеджио*, автор следующей публикации – Т.И. Родионова делится своим педагогическим опытом обучения детей композиции в *классе фортепиано* (124, 63-79). Оба автора придерживаются сходных взглядов на постановку главной задачи в преподавании композиции – развитие музыкального мышления учащихся и поиск их «творческой изюминки». Так, Л.А. Новоселова считает, что нужно оказывать помощь в становлении молодого человека «с



пытливой мыслью и фантазией <...>» (106, 78). Т.И. Родионова пишет о том, что главное – это сохранение индивидуальности ученика «и развития у него способности мыслить самостоятельно <...>» (124, 66). Однако остается неясным вопрос, каким образом достигается поставленная задача. В методике Родионовой ученик ориентирован, прежде всего, на стилизацию музыкальных произведений других авторов. Пример тому – отрывки из сочинений учащихся, в которых выдержаны не только гармонические и фактурные линии стилизованных музыкальных «образцов», но также сохранены и сами названия произведений («Баба-Яга», «Осенняя песня» и т.д.). Такой метод в работе может иметь место, но он не должен быть доминирующим в работе с детьми, обладающими богатым воображением и развитой фантазией. Педагог должен заметить, распознать, предугадать, направить индивидуальность каждого конкретного учащегося в русло его творческой деятельности, а не ориентироваться на штампы и «готовые рецепты». В практике преподавания композиции существует достаточное число примеров, когда ученик, вынужденный писать по стилистическому подобию и настоянию своего наставника, впоследствии, оставшись «без подпорок», оказывается неспособным мыслить самостоятельно.

Кроме того, в статье Т.И. Родионовой содержится целый ряд спорных утверждений. Например, по ее мнению, «отбирать» для занятий композицией следует тех учащихся, которые «проявляют способности в области музыкально-теоретических предметов и обнаруживает склонности к творчеству» (124, 64). Трудно согласиться и с тем, что у начинающих заниматься композицией детей нужно определять творческие способности путем традиционных испытаний, включая определениесообразительности. Известно, что развитие задатков происходит только в процессе деятельности в рамках соответствующего обучения.

В плане определения степени готовности детей к сочинению музыки интересное предложение содержится в «Методических рекомендациях по ведению класса композиции в музыкальной школе» (87, 24). Помимо того, что авторы разработали программу работы над сочинением музыкальных

произведений, они еще предложили и специальные задания на импровизацию музыки разной степени сложности, первые из которых действительно могут использоваться в качестве «вступительных испытаний для желающих заниматься композицией». Причем, те учащиеся, которые ранее осуществляли самостоятельные попытки сочинять музыку, как правило с большим интересом откликаются на выполнение данных заданий, проявляя индивидуальные особенности мышления.

Относительно работы над импровизацией авторы «рекомендаций» возражают против того, чтобы педагог импровизировал на материале ученика, мотивируя это тем, что можно «убить интерес ребенка к своей работе». Считаем это мнение спорным, так как для большинства учащихся такой метод работы, когда педагог показывает возможные пути работы над конкретным (лично значимым!) тематическим материалом, наоборот развивает фантазию и мышление, выступает стимулом для совершенствования в воплощении творческих замыслов. Другое дело, что нельзя злоупотреблять данной формой работы и навязывать учащимся собственные идеи. Прежде всего, нужно исходить из конкретной ситуации и особенностей индивидуальности учащегося – послужит ли пример педагога творческим импульсом, или авторитарность и безапелляционность вышестоящего над учащимся «вета» станет препятствием на пути его индивидуального развития. Поэтому это еще и вопрос педагогического чутья, мастерства и интуиции.

Своей главной задачей в преподавании композиции детям авторы «Методических рекомендаций» считают необходимым выявлять учащихся «с заметно выраженным композиторским дарованием и всемерно развивать их <...> (87, 3). Однако заявленная программа работы над сочинением произведений не вполне соответствует этой установке. Так, например, в четвертом классе основным видом заданий по-прежнему остается сочинение различных *одноголосных мелодий*, а на отчетный концерт выносятся 1-2 инструментальные пьесы в форме *периода* (!) или *одноголосная* (!) песня с аккомпанементом (в форме запев-припев). На следующий год учащемуся нужно выступить с *пьесой*

для соло или дуэта (в простой двух или трехчастной форме), или – *двухголосным вокальным сочинением* в сопровождении фортепиано. В действительности, на факультативных занятиях по композиции учащиеся сочиняют довольно сложные произведения как в плане особенностей композиционного построения, так и в выборе исполнительского состава.

Понятна логика построения программы обучения от одноголосия – к многоголосию, особенно если речь идет о сочинении полифонических произведений. Но если работа над сочинением одноголосных мелодий остается доминирующим видом практических заданий на протяжении трех-четырех лет, это вызывает удивление. С одной стороны, сочинение одноголосных мелодических построений относится к сложным видам работ, а с другой стороны, нецелесообразно сдерживать развитие гармонического, фактурного и тембрового мышления учащихся.

Особенностью обучения композиции состоит в том, что этот процесс более, чем другие виды музыкального искусства, зависит от индивидуальных особенностей творческого потенциала обучающегося и субъективного мнения его наставника, опирающегося на свой музыкальный вкус. Эти факторы являются препятствием для принятия единых программных требований и образовательных стандартов. В целом «Методические рекомендации <...>» наметили важнейшие пути в преподавании композиции детям. Они могут быть учтены в составлении методики обучения композиции будущих учителей музыки.

Таким образом, анализ специальной литературы по композиции выявил следующее.

- В методической литературе вопрос обучения композиции относится к мало разработанным.
- Существует достаточное число специальной литературы по теории композиции (элементарная теория музыки, гармония, полифония, музыкальная форма, инструментовка) и очень ограниченное число учебных пособий и отдельных статей по вопросам практического обучения композиции (сочинению музыки). Прежде всего, эта литература адресована педагогам, ведущим класс

композиции в музыкальной школе или использующим элементы композиции на уроках в общеобразовательной школе, а также преподавателям композиторских факультетов высших учебных заведений.

- Выявлено противоречие в том, что на уроках в общеобразовательной школе учителям музыки рекомендуется осуществлять «деятельный подход», включающий в себя задание на импровизацию и сочинение музыки для учащихся, и при этом в научно-методической литературе этому вопросу уделяется недостаточное внимание.

- Накопленный опыт преподавания композиции на композиторских факультетах ВУЗов и факультативных занятиях в ДМШ (ДШИ) позволяет использовать его в качестве базовой основы для обучения композиции студентов музыкально-педагогических отделений педагогических колледжей (и университетов).

### **Выводы по I главе**

1. Анализ различных дидактических концепций показал, что гуманистическая модель образования в наибольшей мере способствует созданию оптимальных условий для творческого развития личности.

2. Поскольку задатки проявляются и развиваются в процессе деятельности, на начальных этапах обучения нельзя констатировать наличие или отсутствие способности у того или иного учащегося музыкального творчества. Развитие творческих способностей зависит от особенностей личности обучающегося, его генетических задатков; от условий, в которых он воспитывается и обучается, от мотивированности к данному виду деятельности; от волевых качеств личности и, что особенно важно, от умелого педагогического руководства.

3. Процесс сочинения музыкальных произведений включает несколько этапов, связанных с формулированием идеи будущего сочинения, вынашиванием его замысла (как на сознательном, так и на интуитивном уровне), возникновением ключевых музыкальных образов («озарение») и окончательным оформлением созревшего замысла. Овладение техническими навыками в совокупности с углублением представлений о содержательных компонентах музыкального творчества, развитием эстетического вкуса способно привести к развитию мастерства, помогающего автору достигать как можно более точного воплощения авторского замысла.

4. Анализ педагогической литературы показал важность влияния продуктивной творческой деятельности на личностное развитие учащихся и студентов. Художественное творчество является наиболее эффективным средством формирования таких качеств мышления, как многовариативность, нестандартность и гибкость.

5. Анализ истории становления профессиональной подготовки учителя музыки выявил тенденцию к узкой профессиональной стандартизации, что противоречит актуальным требованиям, предъявляемым российским обществом к профессии учитель музыки. Содержание воспитательно-образовательной системы Синодального училища наглядно доказало успешность подготовки универсальных специалистов-музыкантов: выпускники становились хормейстерами, регентами, хоровыми композиторами, учителями церковного и светского школьного хорового пения, учителями теории музыки, специалистами в области хоровой аранжировки, методистами школьного хорового пения и, конечно, высококвалифицированными певчими.

6. В современной музыкальной педагогике творческая деятельность учителя рассматривается с двух сторон: как общепедагогическое руководство процессом обучения и творчества учащихся и как проявление его собственного музыкального творчества (в исполнительском, композиторском, исследовательском направлениях). Однако развитие собственного композиторского творчества учителей музыки и творчества учащихся тормозится ввиду отсутствия соответствующей научно-методической литературы. Имеющаяся музыкально-педагогическая литература, посвященная вопросам методики преподавания композиции, прежде всего, посвящена вопросам профессиональной подготовки композиторов (кроме того, эта литература немногочисленна, выпущена в 40-80 годы XX века и многие затронутые в ней проблемы требуют дальнейшей разработки). Накоплен немалый практический опыт обучения детей композиции, однако существующие немногочисленные статьи и брошюры не восполняют методической востребованности.

7. Достоинством отечественной системы композиторского образования является ее опора на прочное академическое образование со своими сложившимися традициями, принципами и методами, а именно:

- ведение непрерывного курса композиции (сочинения музыки), начиная с I курса, что способствует устранению разрыва между теорией и практикой ее применения;
- сочетание практической работы над сочинением музыки с освоением предметов «теории композиции»;
- избегание навязывания собственных идей, поощрение активности, инициативности, критичности и самокритичности, а также расширение кругозора учащихся за счет изучения лучших образцов музыкальных произведений самых разнообразных стилистических направлений, что способствует развитию индивидуальности каждого из учеников;
- поэтапность в формировании музыкального языка студента, требовательность и доброжелательность, создание творческой атмосферы на занятиях (в том числе воодушевление и мотивирование учащихся к занятиям творческой деятельностью примером собственного творчества), необходимость завоевывания авторитета у учащихся;
- целенаправленная помощь в формулировании замысла и нахождении пути для его воплощения (отбор музыкального материала, выстраивание формы), активная роль педагога-наставника, не только наблюдающего за развитием учащихся, но и находящего наиболее эффективные пути для их успешного продвижения.

## ГЛАВА II. РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К СОЧИНЕНИЮ МУЗЫКИ

### II.1. Теоретические основы обучения будущих учителей музыки композиции

Слово «композиция» происходит от латинского *compositio*, буквально означающего составление, сочинение. Понятие музыкальная композиция непосредственно связано с композиторской деятельностью и употребляется, прежде всего, в трех основных значениях: процесс сочинения музыки, собственно музыкальное сочинение (продукт) и архитектоника музыкального произведения (форма-композиция). Таким образом, композиция характеризует творческий процесс и его результат. Кроме того, широкое распространение понятие композиция получило и в других видах искусства как важнейший организующий элемент, с помощью которого объединяются в единое целое все компоненты художественного произведения, способствуя воплощению авторского замысла. В центре нашего внимания находится, прежде всего, процесс сочинения музыкального произведения и обучение этому виду творческой деятельности.

Следует отметить, что композиция относится к особому типу культуры, противопоставляемой импровизационной. Оба понятия характеризуют процесс сочинения музыки. Однако импровизатор создает свое сочинение в момент его исполнения на инструменте, а композитор, как правило, воплощает свой замысел в виде детально фиксированного и стабильного нотного текста, адресованного определенному исполнительскому составу. Именно благодаря стабильности «музыкально-художественного целого» (Ю.Н. Холопов), в котором композитор устанавливает основные музыкальные компоненты (высотно-ритмическую структуру, темп, тембр, агогику, динамику и т.д.), музыкальное произведение может жить независимой от автора исполнительской жизнью (при условии не только наличия самого нотного текста, но и его соответствия критериям высокохудожественных произведений искусства).



Искусство импровизации, получившее наибольшее распространение на раннем этапе европейской музыки, в настоящее время продолжает оставаться частью композиторской деятельности, но уже в более скромных масштабах. Оно востребовано в джазовой и фольклорных направлениях музыкального искусства, а также является «опорным принципом <...> в открытых формах музыки авангарда и неоавангарда <...>» (161, 208). Кроме того, за импровизацией закрепились жанровое определение некоторых музыкальных форм композиции (прелюдия, импровизация, фантазия).

Главное состоит в том, что импровизация может являться составной частью процесса сочинения музыкального произведения композитором, особенно на предварительном этапе кристаллизации тематического материала. Исполнитель, в свою очередь, интерпретирует в своем творчестве нюансировку авторского текста. Поэтому жизнь музыкального произведения зависит не только от композиторского замысла и его реального воплощения в виде нотного текста, но и от конкретного интерпретаторского решения исполнителем этого сочинения. Однако ни одна из конкретно взятых интерпретаций, в том числе воспроизведенная с помощью звукозаписывающих средств, не может считаться «каноническим эталоном» (В.Н. Холопова), так как на существование текста оказывает влияние исполнительская индивидуальность, время, которое вносит изменения в исполнительские возможности сочиненного ранее произведения, и слушательское восприятие. Тем самым открываются новые возможности для воплощения и понимания музыкального текста.

Таким образом, «посредником» между исполнителем и слушателем музыкального произведения является нотный текст, созданный композитором. Однако состав активных и фоновых (периферийных) стилевых музыкальных средств (определение В.В. Медушевского), которыми оперирует в творческом процессе композитор и исполнитель неравноценен. Прежде всего, центральными средствами активного композиторского стиля традиционно выступают мелодия, метроритм, гармония, фактура (т.е. весь спектр тематического комплекса), архитекtonика музыкального сочинения, колорит и оркестровка.

Кроме того, к внутреннему составу музыкальных средств можно отнести «характерную авторскую интонацию, своеобразный выбор жанровых средств, излюбленные драматургические концепции музыкальных произведений <...>» (163, 183). К «периферийному» уровню композиторского творчества чаще всего относится динамика, агогика, артикуляция и др.

Следует отметить, что особенность графической записи нотного текста состоит в «непрозрачности» ее нотных и графических знаков; невозможности абсолютной фиксации того художественного образа, который первоначально возник в сознании композитора. Приведем по этому поводу высказывание Ф. Листа: «Было бы, однако, иллюзией думать, будто можно зафиксировать на бумаге то, что определяет красоту и характер исполнения» <...> (64, 48).

Характерной особенностью современного музыкального языка, как заметила В.Н. Холопова, стало вынесение в композиторском творчестве на первый план таких элементов, которые ранее играли ведущую роль в исполнении (164, 447-448). Прежде всего это артикуляция и разнообразные способы звукоизвлечения, что привело в некоторых случаях к отказу от традиционной музыкальной нотации и появлению партитур, состоящих из условных исполнительских указаний (например: сочинения Е. Брауна, Т. Филлипса, А. Альчати, В. Екимовского и т.д.). В этом случае композитор фиксирует графически и словесно режиссуру музыкального сочинения, а исполнитель становится активным соавтором композитора, самостоятельно определяясь с тематическим комплексом, вплоть до самостоятельного определения исполнительского состава.

Однако данные авангардные тенденции современного искусства пока еще не получили широкого распространения, а нотная запись по-прежнему остается самым распространенным способом фиксации музыкального текста, позволяя композитору отображать стабильные свойства создаваемого им музыкального сочинения. Специфическими сторонами музыкального произведения в триаде «композитор-исполнитель-слушатель» являются логика музыкальной композиции и «интонационный синтаксис» (Б.В. Асафьев – Е.В. Назайкинский). Причем

музыкальная интонация, изначально связанная «одним звуковым потоком» с речевой интонацией, выступает как специфическая черта музыкального искусства, являясь «носителем музыкального содержания» (Б.В. Асафьев). Она способна передавать тончайшую эмоциональную нюансировку душевно-психологического состояния человека.

П.И. Чайковский, например, описывая собственные ощущения во время процесса сочинения инструментального сочинения, написал следующее: «Это музыкальная исповедь души, на которой многое накипело и которая по существенному свойству своему изливается посредством звуков, подобно тому, как лирический поэт высказывается стихами. Разница только та, что музыка имеет несравненно более могущественные средства и более тонкий язык для выражения тысячи различных моментов душевного настроения» (цит. по: 109, 9).

Таким образом, способность к сочинению музыки (композиции) имеет интонационную природу, которая отражает содержательный смысл художественного образа. Предметной сферой интонационной формы в композиторской деятельности является тематический материал, включающий в себя комплекс основных выразительных средств: мелодию, гармонию, ритм, тембр, фактуру и т.д. Поэтому проект сочинения музыкального произведения можно рассматривать, прежде всего, в синтезе исходных сторон: со стороны содержания «внутреннего духовного облика» музыкального произведения (Ю.Н. Холопов) и со стороны воплощения замысла в определенную музыкальную форму-композицию. О нерасторжимом единстве содержания и формы точно высказался В.Г. Белинский: «Когда форма есть выражение содержания, она связана с ним так тесно, что отделить ее от содержания, значит уничтожить самое содержание; и наоборот: отделить содержание от формы, значит уничтожить форму» (цит. по: 184, 322).

На замысел музыкального произведения оказывает влияние приобретение слушательского и исполнительского опыта музыкальной деятельности, а также деятельность в рамках других искусств и обогащение жизненного опыта (углубляющего восприятие мира и формирующего ценностно-эстетическое

мировоззрение). На создание формы музыкального произведения влияют знания по теории композиции и наличие практического опыта композиторской деятельности. Н.А. Римский-Корсаков, размышляя о соотношении теории и практики, пришел к следующему выводу: «Я уверовал, что практика (музыкальная) есть лучшее средство научиться и что в искусстве никакой теории нет, а есть только практика, результаты которой, будучи собраны в учебник, именуется теорией» (цит. по: 67, 50). В свою очередь, на выбор музыкальных средств, составляющих тематический комплекс музыкального сочинения, большое влияние оказывают индивидуальные личностно-значимые художественные установки автора (музыкальные идеалы, вкусы, взгляды) и его система «личностных эстетических отношений» (И.М. Красильников).

Действительно, важно учитывать значимость каждого из направлений в формировании творческой индивидуальности композитора, поскольку недооценивание одного из них приводит к односторонности в творческой самореализации (особенно начинающего автора); а пренебрежительное отношение к содержательно-эмоциональному началу в творчестве влечет за собой сухой рационализм, ремесленничество. Низкий общекультурный уровень приводит к стихийности в творческом процессе вплоть до технической несостоятельности в воплощении авторского замысла и неспособности пользоваться средствами формообразования. Поэтому необходимо стремиться к гармоничности обозначенных направлений в развитии творческой индивидуальности молодого автора (см. приложение: схема I).

Перейдем к рассмотрению каждого из названных составляющих композиторской деятельности. Так, слушательский музыкальный опыт расширяет музыкальный тезаурус композитора, формирует его мировоззрение и музыкальный кругозор, обогащая фантазию многообразием стилистических, драматургических и жанровых моделей; открывает понимание методов коммуникативного воздействия музыкального искусства; способствует формированию индивидуальных художественных установок.

Приобретая слушательский опыт, важно уделять внимание не только содержательно-эмоциональной стороне музыкального произведения, но и технологии композиторского творчества: с помощью каких выразительных средств и каким образом воплощен данный художественный образ.

Предметы музыкальная литература и история музыки традиционно включают в себя целенаправленную деятельность по изучению и слушанию музыки. Эти предметы входят в состав обязательных учебных дисциплин многих структур музыкального образования, включая систему профессиональной подготовки будущих учителей музыки и композиторов. И в том, и в другом случае студенты на протяжении четырех лет изучают лучшие музыкальные произведения в контексте исторического развития культуры, включая идеи исторической эпохи и национальной художественной школы, содержание различных искусств, жанры и индивидуальные особенности композиторских стилей, особенности строения музыкальной формы во взаимосвязи с музыкальной драматургией и т.д.

Кроме того, обязательными компонентами изучения курса музыкальной литературы является прослушивание музыки (чаще всего в сочетании с визуальным просмотром нотного текста и детальным музыковедческим анализом) и изучение влияния биографических фактов на творчество отдельного композитора и на конкретное сочинение в частности.

Таким образом, целенаправленное изучение музыкальной литературы составляет важную часть обучения любого музыканта, а для композитора – это дополнительный источник формирования художественного вкуса и обогащения творческой фантазии, что способствует созданию индивидуального творческого почерка и оригинальных художественных образов. В этом плане уместно привести высказывание Д.Д. Шостаковича, который в беседе с молодыми композиторами призывал их изучать музыку «больших мастеров прошлого», поскольку это приносит огромную пользу: «<...> чем больше чужой хорошей музыки он (молодой композитор – О.Г.) изучил, тем оригинальней, в конечном счете, окажется и его собственная музыка <...>» (181, 15). Можно добавить, что

для формирования музыкального тезауруса огромное значение имеет приобретение осознанного слушательского опыта не только в классической, но и современной музыке, без которого невозможна полноценная творческая самореализация.

Слушательский опыт является составной частью исполнительского опыта, имеющего не менее важное значение для композиторской деятельности. Именно в процессе разучивания и исполнения музыкального произведения приходит понимание природы инструмента и певческого голоса.

Исполнительство способствует активному включению в творческую деятельность, углублению понимания авторского замысла, постижению логики драматургического развития музыкального произведения, развитию опыта практического оперирования средствами музыкальной выразительности, постижению особенностей формообразования и технологии творчества. Следует отметить, что от композитора не требуется безупречного владения инструментом, но в своей игре он должен уметь передать образный строй произведения различных авторов, стилей и жанров. Особенно важное значение имеет для композитора владение навыками игры на фортепиано, являющегося универсальным «сольно-оркестровым» инструментом. Исполнительская деятельность позволяет существенно обогатить фантазию автора, расширить представления о различных элементах формообразования: гармонии, полифонии, фактуре и т.д. Причем собственная исполнительская деятельность дает композитору еще одну уникальную возможность. Так же, как и при слушании музыки, композитор при ее исполнении «проживает» музыкальный образ. Кроме того, он имеет возможность еще более ясно сочетать эстетическое наслаждение, получаемое от музыки, с проникновением в технологию организации выразительных средств.

Как видим, исполнительский опыт оказывает существенное влияние на формирование творческой индивидуальности композитора. Неслучайно многие крупные композиторы были замечательными исполнителями-инструменталистами и дирижерами (например, М.А. Балакирев, М.И. Глинка,

Н.А. Римский-Корсаков, А.К. Глазунов, С.И. Танеев, С.В. Рахманинов, Н.К. Метнер, С.С. Прокофьев, Д.Д. Шостакович, Г.В. Свиридов, Р.К. Щедрин, О. Мессиан, К. Шимановский, К. Пендерецкий, П. Булез и др.). По образному выражению О.А. Евлахова, «исполнительство – спутник творчества» (41, 38). Кроме того, существует и обратная связь между исполнительской деятельностью и стремлением реализовать себя в композиторском творчестве (Е.Ф. Светланов, Л.Н. Наумов, А.А. Наседкин, М.В. Плетнев и др.). Также можно привести примеры того, когда крупные хормейстеры успешно совмещали свою работу с композиторской деятельностью (например, П.Г. Чесноков, А.Д. Кастальский и др.). Для некоторых исполнителей как, например, для В. Горовица, вообще стояла дилемма выбора основного вида творческой деятельности: исполнительской или композиторской. Все это еще раз подтверждает неразрывную взаимосвязь исполнительской и композиторской деятельности.

Важное значение для формирования мышления композитора и его мировоззрения имеет опыт деятельности в рамках других искусств: театра, кино, литературы, архитектуры, изобразительного и пластических искусств. Как показывает история искусств, стилистическое направление, возникшее в одном из искусств, зачастую существенно влияет на формирование индивидуальности композиторского стиля, а также – на рождение программной идеи творческого замысла. Для примера обратимся к воздействию изобразительного искусства на музыку.

Во-первых, это создание музыкальных произведений на основе восприятия произведений изобразительного искусства. Причем особенность музыкального воплощения сюжетной программы состоит в его условно-подражательном характере, поскольку композитор интерпретирует зрительно-наглядные образы в соответствии с собственным восприятием и стремлением выразить эти образы в рамках определенного музыкального жанра. В этом плане можно привести пример «Картинок с выставки» М.П. Мусоргского – цикла из 10 пьес для фортепиано, возникшего под впечатлением от рисунков В.А. Гартмана.

Во-вторых, изобразительное искусство воздействует на музыку посредством приемов прямой изобразительности, особенно в программной музыке. Так, например, пьесы из «Картинок с выставки» вызывают яркие зрительные ассоциации: тяжелый ход телеги – «Быдло»; трепыхание птенцов – «Балет невылупившихся птенцов»; колокольный звон – «Богатырские ворота» и т.д. Большую роль в изобразительных возможностях музыки («звукописи») играют, прежде всего, регистры, тембры инструментов, а также ритм, штрихи и динамика.

Приемы звукоподражания затронули не только область природы, но и человеческого бытия. Примером тому – «Пасифик 234» А. Онеггера (в музыке запечатлен момент отправления и дальнейшего движения паровоза), «Завод» А.В. Мосолова и т.д. Причем в настоящее время, благодаря широкому распространению звукозаписывающих носителей, появилась область конкретной музыки, где «натуральные» звучания (на магнитофонной ленте) включаются в музыкальный текст в естественном виде (например, по замыслу итальянского композитора О. Респиги, в его музыкальное сочинение «Пинии Рима» предполагается включение записи пения соловья).

Следует отметить, что поэтическое отношение к жизни и чувство гармонии с окружающим миром служат источником творческого вдохновения для многих композиторов, позволяя им находить и создавать новые ладовые, оркестровые и фактурные приемы, которые позволяют глубже передавать тончайшую нюансировку ощущений (в качестве примера можно привести сочинения К. Дебюсси «Ароматы и звуки в вечернем воздухе реют», «Терраса, освещенная лунным светом» и др.). Программа, давая опору ассоциативному мышлению, может широко использоваться в работе с молодыми авторами. Так, Д.Д. Шостакович активно поддерживал обращение к программности: «Я убежден, что обращение к программному жанру во многом обогащает творческую мысль талантливого композитора, содействует росту его мастерства. Музыкальное воплощение яркой, содержательной программы неизбежно требует от него максимального проявления фантазии, изобретательства» (181, 12).



Таким образом, можно сделать вывод, что ознакомление с произведениями разных видов искусства очень позитивно сказывается на музыкальном творчестве, существенно обогащает содержание музыкальных произведений и выразительные возможности их звучания.

И, наконец, необходимо отметить, что на формирование содержания музыкального произведения оказывает влияние жизненный опыт автора. Эмоциональные переживания способствуют созданию глубоких художественных образов, наполненных человеческим теплом и добротой. Эмоции, по словам Л.С. Выготского, обладают «способностью подбирать впечатления, мысли и образы, созвучные тому настроению, которое владеет нами в данную минуту» (23, 10), что может послужить содержательной основой будущего произведения.

Кроме того, жизненные впечатления способны выступать для творческого человека «пусковым сигналом» для рождения замысла музыкального произведения. Поэтому художнику нужно стремиться создавать определенную установку на восприятие жизненных впечатлений. Сохранилось высказывание писателя И.А. Бунина, адресованное В.П. Катаеву: «Прислушивайтесь к своим чувствам, наблюдайте окружающий мир и пишите. Но пишите так, как вы чувствуете, и так, как вы видите, а не так, как до вас чувствовали и видели другие поэты, пусть даже самые гениальные. Будьте в искусстве независимы. Этому можно научиться <...>» (цит. по: 115, 141). Сказанное И.А. Буниным в отношении литературы является актуальным и для музыкального творчества. Поэтому установка на эстетическое отношение к действительности, к окружающему художника (композитора) миру звуков и образов создает богатство ассоциативных связей и является источником для творческого вдохновения.

Итак, мы рассмотрели факторы, влияющие на содержательную сторону музыкального произведения, формирующие кругозор молодого музыканта, стимулирующие воображение и развивающие его художественный вкус. Безусловно, техническое мастерство имеет немаловажное значение для воплощения замысла музыкального сочинения, однако его разобщенность с теплотой эмоционального чувства и художественной образностью превращает

технику в ремесленничество. Только во взаимосвязи содержания и формы можно достигнуть глубины в раскрытии художественного образа. Уже на стадии формирования замысла музыкального сочинения перед композитором стоит задача найти тематический материал в соответствии со своими художественными установками и вкусом; выстроить форму музыкального произведения, исходя из раскрытия художественного образа, то есть подчинить технику художественным задачам. Художественный вкус влияет и на формирование индивидуального композиторского стиля, включая характерные особенности мелодических, гармонических и ритмических оборотов; выбор стилистики и способов развития музыкального материала и т.д.

Помимо исполнительской и слушательской деятельности, опыта деятельности в других искусствах и жизненного опыта композитору нужны и знания по теории композиции.

Традиционная система композиторского образования включает углубленное изучение предметов, составляющих фундамент теории композиции: гармонии (в том числе современной), полифонии, музыкальной формы, инструментовки. Причем одной из особенностей преподавания теоретических дисциплин на композиторском факультете является их взаимосвязь с творческой практикой. Неслучайно все вышеперечисленные предметы (за исключением индивидуальных занятий по инструментовке) преподаются в сочетании форм лекционно-групповых и индивидуальных занятий, которые ведут преимущественно опытные профессиональные композиторы. На индивидуальных занятиях проработка музыкально-теоретического материала направлена на решение конкретных технологических и художественных задач. Так, одной из особенностей преподавания музыкальных форм является направленность аналитической работы на постижение логики композиторского мышления за счет реконструкции творческого процесса.

Основу музыкально-теоретической базы студентов музыкально-педагогических учебных заведений составляют те же предметы, входящие в область теории композиции: гармония (преимущественно классическая) и

элементарная теория музыки; анализ музыкальных форм, полифония и сольфеджио. Большую роль в деятельности учителей играет работа с хором, поэтому в систему обучения включена аранжировка хоровых произведений, а не инструментовка для симфонического оркестра. Музыкально-теоретические предметы изучаются преимущественно в форме групповых занятий и нацелены на усвоение будущими учителями базовой основы теоретических знаний с минимальным выходом на творческую практику.

На композиторском факультете преподавание теоретических предметов распределяется между первыми тремя курсами для того, чтобы к старшим курсам – времени творческого самоопределения и сочинения камерной и симфонической дипломной работы студент свободно владел технической базой, позволяющей воплощать любые творческие замыслы. Учебный план музыкального отделения педагогического колледжа не предусматривает подготовки композиторов. Основной акцент здесь сделан на изучение элементарной теории музыки и гармонии во взаимосвязи с сольфеджио. В свою очередь анализ музыкальных форм и полифонию будущие учителя музыки изучают лишь на пятом курсе, когда у студентов сформировались основные представления о функциональных закономерностях музыкального языка и создан определенный запас исполнительского и слушательского опыта, способствующего более глубокому пониманию и усвоению закономерностей формообразования и контрапунктического развития.

Таким образом, наблюдается следующая картина: и в одном, и в другом случае изучаются предметы «теории композиции». Однако при подготовке композиторов знания сочетаются с творческой практикой, а при подготовке будущих учителей музыки они лишь косвенно влияют на творческо-исполнительскую деятельность студентов.

Следует отметить, что реальная педагогическая практика требует от учителя элементарных навыков композиторской деятельности, выходящих за рамки хоровой аранжировки и подбора элементарного аккомпанемента к песням. Так, различные формы музицирования, которыми владеют современные педагоги-

новаторы, включают элементы музыкальной импровизации, создание инструментальных аранжировок, в том числе для синтезатора, сочинение вокально-хоровой, «изобразительно-иллюстративной» музыки для детей, моделирование жанров танцевальной музыки, создание всевозможных музыкальных попури и т.д.

Неслучайно в требования повышенного уровня среднего профессионального образования, определенные Государственным образовательным стандартом от 1.IX.2002 года, в содержание дополнительной подготовки студентов музыкально-педагогических колледжей (в области начального музыкально-теоретического образования) включены элементы композиторского образования: теоретические основы и практикум по музыкальной композиции. Тем не менее, эта дополнительная подготовка пока не получила широкого внедрения в учебный процесс ввиду большой занятости студентов всем комплексом общеобразовательных, гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных и специальных дисциплин и отсутствия соответствующих общедоступных методических разработок по данному вопросу.

Исходя из вышеизложенного, попробуем в общих чертах определить объем и характер знаний по теории композиции на музыкально-педагогическом факультете педагогического колледжа.

Работа над созданием музыкального сочинения требует умения ясно и логично излагать музыкальный материал в его интонационном, гармоническом, фактурно-ритмическом комплексе и развивать его с помощью средств формообразования. Эта работа должна быть нацелена на создание художественного образа и определяться логикой развития музыкальной мысли.

В тематическом комплексе, как репрезентанте основных мыслей музыкального сочинения и чувственно воспринимаемом слое музыкального звучания, ведущая роль принадлежит мелодии, гармонии, ритму, фактуре и полифонии, а также колориту и оркестровке (или аранжировке). Рассмотрим каждое из этих средств музыкальной выразительности в контексте содержания обучения будущих учителей музыки.

Прежде всего, следует отметить, что курсы элементарной теории музыки, гармонии и сольфеджио взаимосвязаны по материалу и формам работы. Они формируют у студентов умение свободно ориентироваться в системе музыкально-выразительных средств (лад, тональность, мелодия, метроритм, интервалы, аккорды, альтерация, модуляция, колорит, гармония, полифония, фактура и др.). Основное значение среди средств музыкальной выразительности принадлежит интонационно-мелодическому началу, включая характерные ладовые и ритмические элементы, отражающие индивидуальный композиторский почерк.

Элементарная теория музыки является базовым музыкально-теоретическим предметом, основным связующим звеном для всех последующих специальных дисциплин и ключом к освоению опыта практической деятельности. Гармония, как преемница элементарной теории, относится к фундаментальной дисциплине, формирующей у студентов представление о логике музыкального мышления. Сольфеджио связывает между собой элементарную теорию и гармонию, а его приоритетным направлением является развитие навыков связного и осмысленного интонирования.

В сочинении мелодии необходимо добиваться ясности и логичности ее построения. Для этого нужно овладеть навыками интонационного и ритмического развития мотива и образования фразы (повторение и сопоставление, обращение интонационных мотивов; вычленение и сохранение, уменьшение или увеличение ритмических длительностей). Необходимо также знать приемы достижения контраста в мелодическом развертывании за счет регистровых, динамических, тембровых, штриховых изменений, особенности построения кульминации за счет ритмической и звуковысотной организации. Не менее важно знать организацию построения музыкально-синтаксических структур (периодичность, суммирование, дробление, секвенция и т.д.).

Особое внимание будущих учителей музыки следует обращать на характерные особенности ритмических рисунков разножанровой музыки (особенно вокальной и танцевальной). Они должны получать представление о полиритмии, остинато и органном пункте. Так, работа над вокальными жанрами

требует умения взаимодействовать с двумя основными ритмическими единицами: тактом в музыке и стопой в поэзии, речевой и музыкальной интонацией при сохранении естественности мелодической линии.

Следующей неотъемлемой частью комплекса знаний по композиции является гармония, которую можно рассматривать не только как систему звуковысотной организации музыки, но и как формообразующий элемент, средство получения того или иного колорита.

Наряду с передачей знаний о функциональной системе классической гармонии, способах соединения аккордов и нормах голосоведения необходимо содействовать раскрепощению гармонического мышления учащихся за счет ознакомления со сформировавшейся в прошлом веке аккордикой, расширенной и хроматической тональностью, джазовой гармонией. Также желательно сформировать представление студентов о двенадцатитоновой технике и по возможности о некоторых других современных техниках. Причем, с одной стороны, нужно нацеливать учащихся на поиск свежих гармонических средств, а с другой стороны, эти средства должны работать на создание художественного образа и не превращаться в самоцель.

Одним из важнейших организующих элементов тематического комплекса является фактура. Владение мастерством построения фактуры во многом определяет воплощение художественного образа. Так владение различными приемами изложения (мелодической и гармонической фигурацией, дублировкой, остинато, контрапунктом, усложненным использованием педали) позволяет создавать разнообразные планы звучания, что дает свободу для выражения творческой фантазии. Как показывает практика, в своей творческой деятельности учителя музыки опираются, прежде всего, на фактуру гомофонно-гармонического склада, наиболее распространенного в музицировании.

При этом чаще всего этот склад используется однообразно ввиду ограниченных представлений о его выразительных возможностях и отсутствия практического опыта в работе со всеми присущими ему функциями фактуры. Поэтому особое внимание будущих учителей необходимо обратить на

характерные особенности пяти фактурных функций, составляющих выразительные возможности гомофонно-гармонического склада: мелодии, баса, гармонических голосов, подголоска и педали.

Кроме того, для выражения музыкальной мысли, особенно в хоровой музыке, необходимо уметь пользоваться и полифонической фактурой: имитационной, подголосочной и контрастной. Успешность освоения приемов работы над фактурой зависит не только от теоретической подготовки, но и от степени свободы владения музыкальным инструментом (особенно фортепиано), что позволяет на практике осваивать технологию композиторского мастерства. Поэтому изучение теории композиции необходимо сочетать с творческой и исполнительской практикой на всех уровнях учебного процесса.

Также необходимы знания о колористической функции фактуры, способствующей яркости воплощения художественного образа. Особенно ярко эта функция проявляется в произведениях композиторов XX века, для которых характерно красочность использования гармонии, регистровые сопоставления во взаимодействии со штрихами и динамикой. Следует обращать внимание студентов на роль колорита в динамическом построении формы и образовании тембро-ассоциативных связей. В программной музыке также важно формировать представление студентов о подчиненности частных иллюстративных средств раскрытию общего содержания.

При изучении особенностей построения музыкальной формы, исходя из специфики деятельности будущего учителя музыки, акцент следует сделать на простых формах, преобладающих в жанрах вокальной и инструментальной миниатюры. В школьном музицировании особенно актуально сочинение песен, романсов, небольших хоровых и инструментальных пьес. Необходимо знать особенности формообразования, прежде всего, периода, простой двухчастной и трехчастной, а также куплетной формы и ее разновидностей. Кроме того, целесообразно обратить внимание и на особенности построения сложной трехчастной формы, рондообразной и вариационной форм, которые составляют основу исполнительского репертуара студентов. Для развития логики

музыкального мышления и освоения принципов формообразования, фактурного обогащения создаваемых сочинений необходимо обратить внимание студентов на полифонические формы канона, инвенции, фугетты и фуги.

Анализируя музыкальные формы, также необходимо обратить внимание на логику композиторского мышления: особенности построения тематического комплекса, принципы формообразования, раскрывающие художественный образ, оригинальность композиторского стиля и особенности каждого конкретного сочинения.

Инструментовка не входит в круг обязательных предметов музыкально-педагогического факультета, однако, для расширения общего кругозора студентов желательно давать им представления об исполнительских возможностях различных инструментов (и, прежде всего, тех, по классу которых ведется обучение в данном учебном заведении). Исполнительская подготовка будущих учителей изначально отличается разнообразностью ввиду того, что им предстоит осуществлять музыкальное руководство различными видами деятельности детей. В учебный план музыкально-педагогических учебных заведений входит основной инструмент (фортепиано, баян или аккордеон – в зависимости от предшествовавшей ранее подготовки) и дополнительный. Кроме того, он включает аккомпанемент (в качестве самостоятельного предмета) и оркестр народных инструментов (дополнительный предмет), а также индивидуальные занятия по вокалу, пение и управление хором. Таким образом, в педагогическом колледже преимущественно акцент сделан на вокально-хоровом исполнительстве, фортепиано и инструментах народного оркестра а в педагогическом вузе направления исполнительских специализаций еще более разнообразно: помимо перечисленного осуществляется специализированное обучение на деревянных духовых и струнных инструментах.

Особо следует отметить, что с приходом в концертную и учебную практику синтезаторов существенно расширились возможности для воплощения творческих замыслов за счет относительной легкости в обращении и в то же время богатства их звукоокрасочных возможностей. Синтезатор является универсальным



инструментом, который позволяет создавать аранжировки классической и поп-музыки. Причем специфика деятельности учителя в исполнительской деятельности очень часто связана именно с жанром песни, и владение навыками инструментальной аранжировки на синтезаторе повышает интерес учащихся к их исполнению и восприятию. Работа с синтезатором требует умения различать «аккомпанирующие фигуры» (И.М. Красильников) основных стилистических направлений и жанров современной поп-музыки. Помимо прочего полезными окажутся и общие сведения об инструментах симфонического и эстрадного оркестров (их устройстве, исполнительских возможностях), подкрепленные примерами из музыкальной литературы.

Таким образом, в определении объема и характера знаний будущих учителей музыки по теории композиции следует исходить, во-первых, из системы последовательного освоения базовых знаний, а во-вторых, из практической необходимости в воплощении конкретного замысла в рамках прохождения со школьниками той или иной учебной темы. Изучение музыкально-выразительных средств всегда должно быть направлено на воплощение художественного образа, а не становиться самоцелью.

Кроме того, музыкальная теория не в состоянии предусмотреть всего множества явлений, продиктованных музыкальной практикой. Теория не дает «абсолютных норм и законов мастерства» (О.А. Евлахов), но она способствует приобретению технологических навыков, необходимых композитору для реализации своих замыслов. Хотя и без творческой практики, в которой применяются теоретические знания, невозможно научиться создавать и реализовывать творческие замыслы.

Причем при создании художественного образа (как отмечалось в п. I.1) композитор опирается не только на аналитическую работу, но и на интуитивные ощущения, которые направляют поиск выразительных средств в процессе музыкально-созидательной работы. Интуиция выступает как двигатель творчества, доставляя рассудку информацию для обработки, как «уникальное

качество мышления» (Л.Н. Мун), обеспечивающее соединение «с познаваемым объектом на чувственном уровне».

Итак, композиторская деятельность включает одновременно работу над содержанием и формой создаваемого сочинения. Содержательный аспект его замысла во многом определяется исполнительской и слушательской деятельностью, опытом деятельности в рамках других искусств и жизненным опытом. Для воплощения художественного замысла необходимо провести отбор выразительных средств, чему способствуют знания по теории композиции и опыт по сочинению музыки, а также опыт исполнительской и слушательской деятельности.

На основании вышеизложенного можно построить следующую модель процесса обучения композиции будущих учителей музыки (см. приложение: сх. II). Данная модель предполагает взаимодействие различных видов музыкальной деятельности: композиторской, исполнительской, слушательской – и устанавливает более тесную взаимосвязь между теоретических знаний и их применением в творческой деятельности учащихся на предметах музыкально-теоретического цикла. Эта взаимосвязь реализуется за счет того, что исполнительская и слушательская деятельность формирует музыкальный тезаурус (запас музыкальных впечатлений) студентов и входящие в него сочинения рассматриваются на предметах музыкально-теоретического цикла в качестве материала для аналитической работы и образца для формирования замысла собственных сочинений. В свою очередь творческий продукт, созданный в рамках изучения теоретических предметов и доработанный на факультативных занятиях по композиции, вновь возвращается в исполнительскую практику студентов (включая сольфеджио), а также на занятия педагогической практикой с детьми и в досуговую деятельность (см. приложение: сх. III). Кроме того, сочинения студентов могут быть в дальнейшем аранжированы для хора или различных инструментальных составов (если это не противоречит авторскому замыслу, выбранному жанру и драматургии музыкального сочинения). Таковы основные

формы взаимодействия теоретических занятий с исполнительской и творческой практикой.

Перейдем к следующему вопросу: каким образом развивать музыкально-творческие способности будущих учителей музыки в процессе обучения композиции сочинению музыки.

## **II.2. Методика музыкально-творческого развития будущих учителей музыки в процессе обучения композиции**

Обучение будущих учителей музыки композиции в системе профессионального образования не ставит в качестве цели подготовку композиторов, а направлено, в первую очередь, на их музыкально-творческое развитие и осмысленное познание музыкальной теории во взаимосвязи с реальной практической деятельностью; на раскрытие творческого потенциала и обретения уверенности в собственных силах, на понимание значимости своей будущей профессиональной деятельности и нахождение своего лица в ней. Акцент на предметах музыкально-теоретического цикла в нашей методике обучения композиции будущих учителей музыки не случаен. Благодаря тому, что в новом Государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования повышенного уровня по специальности 0310 «Музыкальное образование» от 1.IX.02 продолжительность изучения музыкально-теоретических дисциплин продлена с четырех лет до пяти и, в частности, на элементарную теорию музыки отводится два года (четыре семестра вместо прежних двух), появился дополнительный источник урочного времени для занятий творческой практикой. В самом деле, на курсы элементарной теории музыки и гармонии отводится по 289 часов на каждый предмет (!) и столько же времени – на изучение сольфеджио. Поэтому в рамках занятий по этим дисциплинам появилась возможность активнее внедрять в учебную практику освоение опыта творческой (композиторской) деятельности.

Известно, что знания, полученные в ходе практической деятельности и усвоенные в готовом виде («по обязанности»), существенно отличаются. В первом случае они становятся личностно-значимыми и прочнее, осознаннее усваиваются, а во втором случае они бесцельно накапливаются с тем, чтобы вскоре, за невостребованностью и из-за недопонимания, оказаться забытыми.

Кроме того, *предпочтение музыкально-теоретическим предметам* выбрано исходя из того, что преподаватели теоретических дисциплин, как правило, имеют консерваторское образование, которое включает в себя (особенно в последние годы) приобретение опыта композиторской деятельности, главным образом, в курсе современной гармонии, полифонии и инструментовки. К тому же входящие в музыкально-теоретический цикл подготовки будущего учителя элементарная теория музыки, гармония и сольфеджио предусматривают различного рода практические задания и упражнения на построение отдельных элементов музыкальной формы, что позволяет расширить сферу этих заданий, приблизить их к композиторской деятельности.

Для активного вовлечения студентов в творческую практику и достижения ее результативности *должна измениться роль самого педагога*, преподающего музыкально-теоретические дисциплины. Он не должен быть источником «технологических» знаний, поставляемых учащимся в готовом, продиктованном через систему правил, установок и ограничений виде. Его роль заключается в том, чтобы научить студентов учиться у музыки, ее музыкального наследия. Это достигается за счет *сотруднических отношений* педагога и студентов, которые совместными усилиями постигают логику построения музыкальной мысли.

Кроме того, для установления более тесных взаимосвязей между теоретическими знаниями и практикой их применения необходимо скоординировать действия педагогов как внутри музыкально-теоретического отдела, так и между педагогами музыкального отделения в целом (дирижерами-хоровиками, исполнителями), а именно: согласовать сроки прохождения учебных программ, музыкального репертуара; оказывать всестороннюю поддержку в организации выхода творческих работ студентов на исполнительскую сцену;

организовывать совместные выступления педагогов и студентов со своими творческими работами.

В своей методике обучения композиции будущих учителей музыки мы опираемся, прежде всего, на традиционные стилистические направления музыкальной культуры, составляющие основной запас музыкальных впечатлений учащихся. В самом деле, целесообразно ли задумывать какие-либо эксперименты в музыке авангардных направлений, когда эта часть культуры практически незнакома и непонятна начинающим авторам. В то же время, именно «академическая» школа является тем прочным фундаментом, на который опираются все последующие стилистические направления. По этому поводу уместно вспомнить высказывание австрийского композитора А. Шенберга, который, являясь основоположником одного из авангардных направлений в музыкальном искусстве (додекафонии), в своей работе с молодыми композиторами придерживался академических ориентиров обучения: «Нет ничего более бессмысленного и даже опасного, чем попытки экспериментировать в серийной, алеаторической, сонористической и любой другой современной и сверхсовременной манере в то время, когда он (молодой композитор – О.Г.) еще не в состоянии разобраться в сложностях современной музыки и осознанно оценить стоящие перед ним идейно-творческие задачи» (цит. по: 46, 205).

Исходя из этого, в технологии приобщения студентов к работе над сочинением музыкального произведения мы считаем первоочередной задачей *создания тематического комплекса* как основного носителя содержания с его традиционно сложившейся системой музыкально-выразительных средств: мелодии, гармонии, ритма, фактуры, колорита и т.д. От того, насколько яркий «тематизм» репрезентирован изначально, во многом зависит ход драматургического развития. Действительно, если изначально репрезентованное «зерно» безлико в интонационном, ритмическом, гармоническом плане, то соответственно ограничиваются и возможности для его дальнейшего развития; если нет идеи, согретой душевной теплотой, то обесценивается художественная значимость работы над этим материалом, творчество низводится до графоманства.

Поэтому отправной точкой создания тематического материала становится кристаллизация основного интонационного зерна и планирование путей его дальнейшего развития. Помимо умения экспонировать тематический материал в задачу педагога входит научить учащихся развивать этот материал в соответствии с логикой музыкальной композиции, художественным замыслом и закономерностями драматургии. В общих чертах этапы работы над сочинением музыкального произведения со студентами можно представить в виде следующей последовательности действий:

- 1) определение замысла музыкального сочинения, предполагаемой формы и исполнительского состава;
- 2) поиск и отбор соответствующего тематического материала («зерна»), выстраивание драматургического развития и определения формы;
- 3) окончательная шлифовка и доработка эскизных материалов в готовый для исполнения «творческий продукт».

Данная периодизация достаточна условна и продиктована дидактической необходимостью. Поправки в этой последовательности действий могут быть связаны с различными творческими индивидуальностями композиторов и особенностями творческого мышления, а также с конкретным творческим замыслом (так, очевидны различия в работе над инструментальными и вокальными жанрами, в которых слово направляет развитие музыкальной мысли).

Методику обучения композиции будущих учителей музыки составляет группа методов, первым из которых следует назвать *комплексный метод*, о котором написал Г.Г. Нейгауз применительно к обучению искусству фортепианной игры. Основным смыслом заключается в том, что учитель фортепиано в своей педагогической деятельности должен владеть умением не только донести до ученика «содержание» произведения, «заразить его поэтическим образом», но еще и помочь ему разобраться в самой структуре произведения, проанализировать его форму, гармонию, мелодику (104, 196), т.е. быть одновременно и пианистом, и теоретиком-музыковедом, и вообще широко эрудированным профессионалом. Очевидно, что такой подход целесообразно применять и в отношении

преподавания композиции, т.к. в этой сфере деятельности одной из основных педагогических задач является нахождение эффективных путей взаимодействия музыкальной теории с творческой практикой. Исходя из этого, выстраиваются группы методов, связанные с изучением музыкальной теории – общедидактические и аналитические, а также связанные с творческой практикой (творческими заданиями) и стимулирующим воздействием на нее.

Так в изучении теоретических предметов должна сохраняться опора на такие дидактические принципы, как *поэтапность*, *системность* и *систематичность* изучения материала, а также *последовательность*, *доступность* и *прочность*. Действительно, если преподавать теорию музыки хаотично, бессистемно и недоступным для понимания данной группы учащихся языком, то эффективность такого обучения будет крайне невысока. *Прочность* знаний базируется на таких педагогических установках, как движение от общего к частному, от простого к сложному, от тонального к атональному, от гомофонии к полифонии, от простых форм к сложным и т.д.

Для активизации творческого воображения и мышления, развития художественного вкуса и расширения кругозора уместно обращаться к *методу сравнения* (в сочетании со *словесным* и *наглядно-слуховым методом*). Предметом этого сравнения могут послужить различные композиторские интерпретации одного и того же текста, сюжета, художественного образа и т.п. При этом студенты должны стремиться найти черты оригинальности в воплощении композиторского замысла. Для примера могут использоваться как целые сочинения (например, романсы русских композиторов на стихи А.С. Пушкина «Не пой, красавица, при мне»; «Парафразы» А. Бородина, Ц. Кюи, А. Лядова, Н. Римского-Корсакова), так и отдельные, специально подобранные отрывки из произведений, основанных на одинаковых программах («Ромео и Джульетта», «Гамлет»). Внимание студентов также следует обращать на примеры того, как композиторы использовали принцип кантиленного и декламационного письма в оперных сценах, каково соотношение музыки и текста, каковы особенности

применения музыкально-выразительных средств для воплощения образа и его драматургического развития, особенности кульминационного построения и т.д.

*Метод аналитической реконструкции музыкального произведения* полезен для музыкально-творческого развития учащихся. Этот метод направлен на раскрытие логики процесса композиторского творчества на примере конкретного музыкального произведения. Вначале внимание студентов акцентируется на особенностях построения тематического комплекса сочинения во всем многообразии его музыкально-выразительных средств, а затем, после соответствующего анализа, реконструируется (воссоздается) логика построения целого. При этом особое внимание обращается на проявления оригинальности авторского замысла, особенности формообразования и, в итоге, на художественные образы сочинения. Метод аналитической реконструкции предполагает рассмотрение особенностей мелодического построения, ладовой и ритмической структуры, гармонии, фактуры и формы музыкального произведения

*В аналитической работе над мелодическим построением* следует обращать внимание студентов на выразительные возможности интонации, способной передавать разнохарактерные состояния души; приемы интонационного развития (повторение, варьирование, секвенцирование и т.д.); особенности построения масштабно-синтаксических структур и звуковысотных последовательностей, направления мелодического движения (плавное, скачкообразное), особенности подготовки кульминационного построения и т.д.

Полезно проанализировать и сравнить характерные особенности строения мелодических линий композиторов различных стилистических направлений (например, сравнить протяжные мелодии широкого «рахманинского» дыхания и подчеркнуто-размашистые «прокофьевские» темы). Для развития логики музыкального мышления также полезно проводить аналитическую работу над особенностями строения разножанровых народных песен (свадебных, протяжных, игровых), а также над сольными инструментальными скрипичными произведениями, оперными фрагментами, вокальной музыкой (например «Вокализ» Рахманинова).



Интонационная индивидуальность мелодии неразрывно связана с ее *ладовым и ритмическим обогащением*. Необходимо стимулировать фантазию студентов к поискам ритмического своеобразия мелодии и ее сопровождения, поскольку вялое ритмическое развитие существенно обедняет весь тематический комплекс (за исключением особых моментов драматургии, требующих погружения в статичное состояние «героя»). В аналитической работе полезно обращать внимание учащихся на музыкальные сочинения, в которых ритм является ведущим тематическим элементом (например сочинения Б. Бартока, М. Равеля, И. Стравинского, С. Прокофьева, А. Хачатуряна, Р. Щедрина и т.д.).

В тематическом комплексе помимо мелодии в ее ладовом и ритмическом своеобразии важное значение принадлежит *гармонии*, которая должна соответствовать логике движения мелодии, учитывать закономерности голосоведения. Для раскрепощения гармонического мышления учащихся необходимо постоянно анализировать музыкальные произведения современных авторов, в том числе адресованные детям (как правило, это программная музыка, доступная для чтения с листа или самостоятельного разучивания, и при этом она написана современным гармоническим языком, который способствует расширению музыкально-слуховых впечатлений учащихся и развивает их гармоническую фантазию). Анализируя произведения различных стилистических направлений, следует обращать внимание студентов на новую («нетерцовую») аккордику, выразительные возможности в применении диссонансов и консонансов, рассматривая их как средства формообразования и как яркие звукоцветочные приемы. Обогащает фантазию студентов и знание особенностей джазовой гармонии. Чем большим арсеналом выразительных средств обладает автор, тем больше возможностей он имеет для воплощения своих творческих замыслов (см. приложение: примерный список литературы для чтения с листа).

*В работе над фактурой* также необходимо активизировать фантазию студентов за счет показа соответствующих примеров из музыкальной литературы. В качестве образца можно предложить учащимся сравнить различные фактурные решения произведений определенного жанра как на примерах сочинений одного

композитора, так и различных композиторов (например, проанализировать циклы прелюдий для фортепиано Шопена, Скрябина, Рахманинова, Прокофьева, Шостаковича и т. д.).

В аналитической деятельности также нужно обращать внимание студентов на примеры полифонизации музыки, в результате которой музыкальному звучанию придается объемность, многоплановость (за счет дополнительных мелодических линий). С этой целью также уместно использовать методический прием сравнений как на примере творчества отдельного композитора (пример тому – многочисленные прелюдии Баха из «ХТК»), так и между композиторами различных стилистических направлений («ХТК» Баха и 24 прелюдии и фуги Д.Д. Шостаковича).

Полифоничность музыкальной ткани тесно переплетена с фактурой музыкального сочинения. Причем обязательными компонентами фактурного «каркаса» являются не только особенности голосоведения, но также тембр и регистровое положение. Анализируя различные музыкальные произведения, внимание учащихся следует обращать на то, как выбор фактурного решения влияет на художественный образ произведения. Кроме того, акцент следует сделать на связи фактуры произведения с приемами формообразования (например, сравнить особенности фактурного построения в экспозиции и среднем разделе «Монтечки и Капулетти» С.С. Прокофьева из балета «Ромео и Джульетта»).

В процессе работы над тематическим комплексом полезно применять *метод анализа приемов создания колорита*, способствующего яркости выражения художественного образа и играющего важную роль в построении драматургии сочинения. Прежде всего с этой целью можно показать студентам способы создания колорита в фортепианной музыке: регистровые контрасты, особые расположения аккорда, красочное использование гармонии и др. В этом плане наглядным примером могут служить произведения импрессионистов, а также современных авторов.

*В работе над формой* музыкального сочинения также полезно обращаться к примерам из музыкальной литературы, акцентируя внимание студентов на ясность и логичность экспонирования и развития музыкального материала, на пропорциональность и пластичность композиционного построения. Причем необходимо разъяснять учащимся и показывать на примерах, что в программной музыке стремление к «иллюстративности» не должно превращаться в самоцель, разрушающую целостный композиционный замысел.

Помимо этого, в аналитической работе педагогу следует обращать внимание студентов на основные принципы развития тематического материала, о которых писал и М.Ф. Гнесин и О.А. Евлахов: дифференцирование (Г. Свиридов «Осень» из вокального цикла на стихи Бернса «Но снова май придет в наш край»), интегрирование (М. Мусоргский «Старый замок» из цикла «Картинки с выставки»), «комбинированный тип» (М. Мусоргский «Избушка на курьих ножках») (29, 176; 41, 109).

Также в работе над формой музыкальных произведений следует использовать *методический прием сравнения различных вариантов построения композиционных форм* в творчестве различных композиторов. Например, каково разнообразие формы периода (от сжатого 4-х тактового построения в «Новелетте» Шумана и до 16-ти тактового в Сонате №12 Бетховена, прелюдии, состоящей из трех предложений у Шопена – Соч.28 №9).

Ранее рассматривались аналитические приемы работы над структурой и формой музыкального произведения. Любое из рассмотренных сочинений может быть представлено в качестве образца в процессе применения *метода проектирования модели будущего сочинения*, что связано как с аналитической деятельностью студентов, так и их творческой практикой. Рассмотрим, как осуществляется применение этого метода на практике. Например, для аналитической работы выбраны две фортепианные пьесы из «Тетради для юношества» Р. Щедрина – №1 «Арпеджио» и №5 «Терции». Внимание учащихся акцентируется на музыкально-выразительных средствах, составляющих тематический материал сочинений, на особенностях формообразования,

драматургическом развитии, фактурных, гармонических и характерных регистровых особенностях, оригинальности воплощения замысла и др. После этого учащимся на выбор предлагается взять одну из пьес в качестве модели для создания собственного сочинения. Причем за основу можно предложить использовать любые интервалы (в том числе их обращения) и любую гармоническую схему, важно лишь сохранить общую логику взятой за основу модели. Следует отметить, что, беря такую модель в качестве основы собственного сочинения, нужно стремиться не буквально стилизовать его, а находить собственные оригинальные средства для воплощения замысла.

Основным методом приобщения студентов к творческой деятельности на занятиях по музыкально-теоретическим дисциплинам является применение системы творческих заданий на сочинение небольших музыкальных композиций, усложняющихся параллельно с углублением знаний по гармонии, форме, фактуре, инструментоведению и т.д. Система усложняющихся творческих заданий (от формы периода и вплоть до сложных инструментальных и вокально-хоровых форм) не отменяет традиционные формы письменных работ и упражнений за фортепиано. Напротив, творческие задания опираются на эти формы и дополняют их. Например, после решения гармонической задачи ее основа может быть использована в качестве «каркаса» для сочинения различных миниатюр (этюдов, вальсов, маршей, полек и т.д.). Такой подход к учебному материалу предоставляет большие возможности для развития творческого воображения, проявляющегося в экспериментах с фактурой, всевозможных варьированиях исходного материала.

На первоначальном этапе приобщения будущих учителей музыки к композиторской деятельности целесообразно опираться на *метод регламентированных творческих заданий* и лишь затем постепенно переходить к *свободно-творческим* (когда студенты самостоятельно выдвигают замысел сочинения и могут его воплотить) (см. нотное приложение: творческие работы «Березка» и «Дождик»). Действительно, не имея прежнего опыта подобной деятельности, учащимся довольно трудно преодолеть психологический барьер

«чистого нотного листа», внутреннюю нерешительность и недоверчивое отношение к собственным возможностям.

Прежде, чем переходить к сочинению отдельных музыкальных сочинений, целесообразно выполнять специальные творческие задания на освоение элементов композиторской техники. Для выработки мелодического мышления можно использовать следующие типы специальных заданий:

- 1) досочинение мелодии в определенном ладу;
- 2) импровизация мелодии типа вопрос-ответ (сочетая инструментальное исполнение с вокальным);
- 3) импровизация секвенционных фраз и мелодий на фоне оstinатной ритмической пульсации;
- 4) импровизация мелодий на определенные гармонические последовательности и ритмический рисунок.
- 5) импровизация диалогов сказочных персонажей; 6) сочинение мелодий на стихотворные тексты;
- 6) сочинение мелодий с мелизмами;
- 7) сочинение вокализов (на гласные звуки).

В качестве специальных заданий на развитие ритмической фантазии предлагаются следующие типы творческих заданий:

- 1) импровизация мелодии в смежных ритмах и ритмических фигурациях при использовании синкоп, пунктирного ритма, триолей, полиритмии, переменного метра и т.д.;
- 2) преобразование мелодии русских народных песен в жанры танцевальной музыки (польки, марша, вальса, мазурки);
- 3) осуществление разнообразных ритмических импровизации (на одном или нескольких музыкальных и шумовых инструментах);
- 4) сочинение ритмических вариантов на стихотворные тексты (особенно для детей).

Типовые творческие задания на развитие гармонического мышления:

- 1) сочинение гармонической основы для импровизации фортепианной прелюдии (по аналогии с Прелюдией C-dur из I тома «ХТК» И.С. Баха);
- 2) сочинение гармонической «нетерцовой» основы для дальнейшего сочинения прелюдий;
- 3) свободная гармонизация гаммы и распеваний для хора (на выработку пластичного мелодического голосоведения);
- 4) сочинение этюдов на пройденные гармонические последовательности;
- 5) сочинение второго предложения к заданному первому (повторного и не повторного строения).

В качестве *заданий* на развитие навыков полифонического письма:

- 1) обработка русских народных песен на основе подголосочной и имитационной полифонии;
- 2) сочинение бесконечного канона (на основе данного педагогом примерного образца);
- 3) сочинение к данной мелодии дополнительных (непараллельных) голосов;
- 4) сочинение небольших двухголосных пьес, включающих полифонически развитые голоса.

И, наконец, следует группа творческих заданий на обогащение фактурной фантазии:

- 1) сочинение инструментальных и вокальных эскизов с применением разноплановых фактур;
- 2) сочинение нескольких вариантов инструментального сопровождения к песне;
- 3) сочинение нескольких вариантов фактурного воплощения этюда;
- 4) обработка русской народной песни для использования в сопровождении гимнастики в детском саду (с учетом фактурных особенностей разножанровой танцевальной музыки);
- 5) сочинение инструментальных вариаций на различные виды фигураций (гармонических, мелодических, смешанных, выдержанных и т.д.).

Все перечисленные типы заданий находятся в тесной взаимосвязи друг с другом, и их можно достаточно свободно комбинировать между собой и усложнять, начиная от отдельных фраз, предложений и периодов вплоть до развернутых вокально-хоровых и инструментальных сочинений, в том числе программного характера.

Среди *творческих работ* на сочинение вокальной музыки учащимся можно предложить:

- 1) сочинение одно- или многоголосных детских песен (для слушания или для исполнения самими детьми);
- 2) сочинение камерной вокальной музыки (романсы);
- 3) сочинение песен эстрадного плана.

Среди инструментальных сочинений –

- 1) сочинение миниатюр в простых формах (вплоть до циклов пьес);
- 2) сочинение в сложных инструментальных формах – рондо, вариации, рапсодии;
- 3) сочинение программной музыки на определенный сюжет или образ;
- 4) сочинение танцевальной разножанровой музыки.

Параллельно с этими методами на уроках можно активно использовать метод импровизации эскиза музыкального сочинения, который может рассматриваться с двух сторон. В одном случае импровизатор имеет ясное представление о замысле музыкального сочинения и его музыкальном «зерне». Поэтому его внимание направляется на построение общей композиции сочинения. В другом случае импровизатор не имеет конкретных представлений о будущем сочинении, и для него важно попытаться найти отправные точки построения «зерна» (тематического комплекса).

Выработка *навыка импровизации*, как составная часть композиторской деятельности, имеет актуальность для будущих учителей музыки и в особенности для их педагогической практики, которая тесно связана с подготовкой детских утренников и различных внеклассных мероприятий. На таких мероприятиях зачастую требуется умение найти выход из любых ситуаций, в том числе,

оказавшись «без нот». Чем лучше подготовлен будущий учитель музыки к творческой практике, тем успешнее осуществляется его самореализация, причем не только как педагога и музыканта-хормейстера, но и как автора музыки для детей. Это предоставляет ему несравнимо большие возможности для активного участия в организации внеклассной работы учебного коллектива по сравнению с педагогом, не овладевшим музыкально-творческими навыками.

Наряду с *методом импровизации музык* плодотворно использовать и *метод совместной импровизации педагога и студента*. Причем импровизация может начинаться с трехручных вариантов, когда педагог в определенной тональности и ритме начинает импровизировать гармоническую основу, а студент (особенно недостаточно владеющий фортепиано) – только мелодию.

Помимо инструментальных импровизаций, активно могут использоваться различные варианты ритмических и вокальных импровизаций как на определенный текст, так и без него (в рамках занятий по сольфеджио). Например, определяется тональность, гармоническая последовательность и ритмические условия, в которых выдерживается пульсация аккомпанемента импровизации. Один из учащихся импровизирует на фортепиано сопровождение для солиста, а другой – мелодическую линию на основе аккордовых, а затем и неаккордовых звуков. В этих импровизациях могут принимать участие от одного-двух вплоть до целой группы участников.

Наряду с импровизацией, необходимо приучать учащихся к грамотной записи своих творческих работ и к работе с черновиками. Это довольно эффективный способ, позволяющий работать над шлифовкой мельчайших деталей сочинения. К тому же нотная запись – условие для самостоятельного существования творческого продукта.

Помимо вышеперечисленных приемов в целях музыкально-творческого развития студентов на уроках можно использовать *метод инсценировки различных сказок*. *Сочинение и инсценировка детской оперы-сказки* опирается на следующий порядок действий:

- 1) определяется сюжет (либретто) и основной состав действующих лиц;



2) производится распределение ролей между студентами таким образом, чтобы каждый из них имел возможность сочинить «выходную арию» (или песню) для своего героя;

3) определяются авторы для сочинения связующих хоровых сцен и финала;

4) осуществляется совместное прослушивание и корректировка номеров с учетом соответствия их выполнения композиционному построению в целом;

5) осуществляется исполнительско-постановочная часть работы.

Эту форму работы по музыкально-творческому развитию будущих учителей музыки можно варьировать в зависимости от поставленной цели: от однодневных работ в классе вплоть до серьезной кропотливой работы, выполняемой продолжительное время и сопровождающейся детальной проработкой всех композиционных построений. В этом плане факультативные занятия по композиции предоставляют широкие возможности для более детальной и тщательной индивидуальной работы со студентами. На этих занятиях также сочетается работа над сочинением музыки с работой над анализом музыкальной литературы, соответствующей тому или иному творческому заданию.

Для повышения качественного уровня творческих работ педагог должен ставить четкие цели и выдвигать конкретные технологические задачи (например, использование определенных ладов народной музыки и т.д.). В дальнейшем, после разучивания, эти творческие работы могут быть использованы в концертных выступлениях учащихся, особенно перед детской аудиторией.

Творческому развитию студента будет способствовать методический прием *рефлексии* в сочетании с позитивной установкой (последняя дает студенту возможность почувствовать веру в собственные силы). Ему необходимо самому давать право оценивать собственные сочинения, их достоинства и те моменты, которые можно было бы довести до качественно более высокого уровня. При этом другие студенты могут также высказывать критические мнения в адрес работ своих сокурсников, что развивает их аналитические способности и формирует художественный вкус. Педагогу недопустимо навязывать свои идеи и свой вкус. Только считаясь с мнением студента, он может высказать соображения по

качественному усовершенствованию творческого продукта, аргументируя свое мнение и оставляя право на собственное определение студентом окончательного решения. При этом должны соблюдаться такие *принципы гуманистической педагогики*, как признание права учащегося на ошибку и использование ее как средство, ломающее стереотипность мышления, поддержка инициативы учащихся и утверждение веры в успешность их творческого результата.

Рассматривая творческие работы учащихся, в первую очередь, необходимо обращать их внимание на явные достоинства, и лишь затем можно в корректной и уважительной форме высказать критические замечания, аргументировав их соответствующими примерами из музыкальной литературы. В этом случае учащийся получает дополнительный источник, стимулирующий его творческое воображение, и у него не формируются неуверенность в своих силах и отчужденность.

При переходе к творческой деятельности педагогу важно суметь «переключить» учащихся с одного вида деятельности на другой. Этому способствует *метод эмоционально-психологического раскрепощения учащихся*. Он осуществляется следующим образом. *Во-первых*, для устранения дистанционного барьера между педагогом и участниками группы при переходе к занятиям творческой практикой учащимся предлагается сменить обстановку – перейти от своих учебных столов к музыкальному инструменту (фортепиано), расположив вокруг него стулья. Прежде всего, такой подход целесообразен при коллективных дискуссионных формах работы с учащимися. *Во-вторых*, заранее подготовленный педагогом дидактический, образно-наглядный материал также способствует переключению и концентрации внимания учащихся на новом виде деятельности (особенно это актуально, если речь идет о сочинении программной музыки). И, наконец, *в третьих*, педагог должен задать эмоционально-приподнятый и одобрительный тон общения с учащимися, настраивая их на сотрудничество.

Другим эффективным способом обучения композиции является *метод личного показа педагогом процесса композиторского творчества*, когда на

примере собственной творческой деятельности педагог наглядно показывает учащимся механизмы процесса сочинения музыкального произведения, комментируя последовательность своих действий.

Беря за основу реализации данного метода музыкальный материал учащегося, педагогу важно сохранить стилистические особенности этого материала и предложить возможные варианты его развития (но без навязывания собственного решения). При этом нужно стремиться воодушевить учащихся на собственный поиск решения поставленной задачи.

Установку на выполнение творческих заданий (особенно регламентированных) целесообразно сочетать *с методом аналогий*. Так, на стадии определения замысла музыкального сочинения и поиска соответствующего тематического материала педагог демонстрирует аналогичные выбранному жанру образцы из музыкальной литературы, в которых он акцентирует внимание на разъяснения, прежде всего, тех моментов, которые аналогичны творческому заданию. Не менее полезно в качестве примеров показать образцы аналогичных сочинений учащихся предыдущих лет, заостряя внимание на явные достоинства в их работах. Это служит стимулом для повышения творческой активности студентов. Кроме того, педагог должен ясно *разъяснить* учащимся поставленную перед ними творческую задачу поэтапно, ответив на возникающие по ходу вопросы.

Довольно часто уже с первых творческих работ студентов просматриваются их музыкальные пристрастия и темперамент. Поэтому наряду с расширением общего кругозора учащихся, и музыкального тезауруса в частности, нужно *поддерживать развитие именно индивидуальных особенностей творческих работ студентов*. Для этого необходимо не только отмечать положительные моменты этих индивидуальных проявлений (мелодические, ритмические, гармонические и т.д.), но и рекомендовать соответствующие сочинения композиторов в качестве самостоятельного ознакомления и изучения учащимися.

Как было сказано выше, для повышения уровня музыкально-творческого развития будущих учителей музыки необходимо обращать внимание на две

стороны композиторской деятельности, связанные с работой над *содержанием и формой музыкального произведения*. Яркость выражения замысла в «творческом продукте» зависит от нахождения его автором соответствующей формы выражения. Источники для творческого воображения неисчерпаемы. В основу замысла музыкального сочинения может быть положена определенная программа, сюжет, поэтическое или прозаическое художественное произведение, впечатления от явлений природы, окружающего мира, воспоминания о событиях личной жизни. Также замысел может возникнуть под воздействием восприятия музыки другого композитора. Причем первоначально возникший замысел и его конечный результат могут существенно отличаться друг от друга. По выражению Б.Л. Яворского, «музыкальная речь, как одна из основных частей звуковой речи, черпает свой материал и законы из той же жизни, проявлением которой она является» (цит. по: 102, 136).

Следует особо сказать о том, что для занятий творческой (композиторской) деятельностью необходим высокий уровень эрудированности. Неслучайно для претендентов на право учиться в консерватории, и на композиторском факультете в частности, устраивается специальный экзамен, оценивающий уровень общего и музыкального развития (коллоквиум). В то же время студенты музыкально-педагогических учебных заведений, чаще всего обладают небольшим запасом музыкальных впечатлений и знаний в области музыкальной культуры и смежных искусств, слабо владеют музыкально-теоретической и исполнительской подготовкой, имеют ограниченный кругозор и, как правило, скромную речевую культуру. Но при этом у них есть ценное качество – они *открыты для познания*. Исходя из этого, необходимо создавать *соответствующие условия*, способствующие всестороннему развитию будущих учителей музыки.

1. Для расширения музыкального тезауруса студентов целесообразно организовывать и направлять самостоятельную внеурочную деятельность учащихся, опираясь на следующие методические приемы:

– создание примерных списков для самостоятельного прослушивания и разучивания музыкальных произведений (с учетом имеющегося в учебном

заведении фонохрестоматийного запаса и возможностей нотной библиотеки, а также при согласовании с педагогом по музыкальной литературе);

– организация посещений студентами «живых концертов», в том числе музыки современных композиторов, устраивая (по необходимости и возможности) видеопросмотры опер, балетов, мюзиклов, видеофильмов (изучение музыкальной литературы предполагает организацию подобного рода деятельности, но ее изолированность и разобщенность с другими предметами снижает эффективность учебного познания).

2. Улучшению уровня инструментального исполнительства будущих учителей музыки будет способствовать *методический прием планомерного подбора литературы* для чтения с листа, игры в ансамбле, транспонирования произведений, особенно современных авторов (см. приложение: примерный список музыкальной литературы для чтения с листа).

3. Для расширения общего кругозора следует заниматься организацией культурно-досуговой деятельности учащихся (при согласованности с классным руководителем и преподавателем мировой художественной культуры): посещений новых музейных экспозиций, художественных выставок и вернисажей, театральных постановок, выступлений в концертах художественной самодеятельности, участия в туристических и экскурсионных программах и т.д.

Эти методические приемы можно варьировать и дополнять в зависимости от культурных традиций и месторасположения педагогического учебного заведения, его материально-технической базы. Таким образом, заниматься целенаправленной работой по расширению общего и музыкального кругозора будущих учителей музыки во внеурочное время необходимо, так как урочная деятельность призвана объяснять и направлять познание искусства, а не заслонять его «живое дыхание». Постоянный контакт с культурными традициями своего народа помогает социализации и самореализации личности, способствует осознанию значимости выбранной профессии.

Для повышения эффективности внеурочных форм работы на уроках необходимо постоянно *создавать проблемно-поисковые ситуации*, в которых

поощрять высказывания студентов о полученных ими художественных впечатлениях, использовать этот опыт восприятия в творческом процессе.

Решение о приемлемости и необходимости тех или иных методов определяется, исходя из конкретной ситуации и с учетом психологических особенностей обучающихся, поскольку для одного студента личный пример педагога является хорошим стимулом для творческого процесса, а для другого – неосторожное вторжение в личное порождает замкнутость, приводит к разуверованию в собственных возможностях. Таким образом, *метод индивидуально-личностного подхода* является обязательным условием успешности музыкально-творческого развития учащихся.

Особо следует отметить, что для полноценного музыкально-творческого развития будущих учителей музыки необходимо не только чуткое педагогическое руководство и высокая методическая подготовка преподавателя музыкально-теоретических дисциплин, но и сбалансированность применяемых им методов, продуманная их направленность на решение задач обучения.

Необходимо содействовать организации регулярных отчетных вечеров студентов со своими творческими работами самых разнообразных видов: дирижирования, исполнительства (включая исполнение собственных аранжировок), музицирования, композиции, декламации, хореографии и композиции. Причем в этих концертах также могут выступать и педагоги со своими творческими работами, что будет хорошим примером для студентов. Это также может способствовать поддержанию хорошего микроклимата в учебном коллективе. К этим отчетным концертам может быть приурочена и выставка художественных работ студентов, обучающихся на смежных отделениях колледжа, что будет способствовать повышению уровня взаимосвязей между различными его отделениями.

Кроме того, поскольку написанная студентами музыка может быть адресована для слушания или исполнения детьми, то возможно ее использовать и на занятиях по педагогической практике (если она соответствует возрасту детей и не противоречит ее учебному плану). Это может быть и песенная, и

инструментальная музыка (гармонизованные «авторские» упражнения для распевания детей, танцевальная музыка для сопровождения зарядки маленьких детей в детском саду и другое).

Перейдем к экспериментальной части исследования.

### **II.3. Экспериментальное исследование музыкально-творческого развития студентов в процессе обучения композиции**

Экспериментальное исследование проводилось с целью определения эффективности выдвинутых в исследовании теоретических и методических положений, которые направлены на музыкально-творческое развитие будущих учителей музыки в процессе обучения композиции. Исследование проводилось на базе музыкально-педагогического отделения Муромского педагогического училища (ныне – педагогический колледж), где с 1999 и по настоящее время ведется обучение композиции на предметах музыкально-теоретического цикла по программе, разработанной автором данного исследования.

Разными формами эксперимента было охвачено 72 студента музыкального отделения педагогического колледжа – это три учебные группы по 24 человека, каждая из которых, в свою очередь, делилась на подгруппы по 12 человек. В итоге, в контрольных и экспериментальных группах обучалось равное количество студентов – по 36 человек в каждой.

Студенты, обследовавшиеся в ходе педагогического эксперимента, имели начальное музыкальное образование в объеме 5-7 лет обучения в ДМШ и далее обучались в соответствии с требованиями, предъявляемыми Государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования к будущим учителям музыки.

В экспериментальном обучении будущих учителей музыки композиции мы исходили из того, что эффективность их музыкально-творческого развития зависит от применения системы методов, направленных на организацию их

творческой практики (сочинения музыки) в совокупности с изучением теоретических предметов. При этом в организации творческой практики педагог-экспериментатор во многом исходил из исполнительского и слушательского опыта студентов, в котором они черпают образец для собственного творчества. Согласно разработанной нами системе музыкально-творческого развития будущих учителей музыки, вся методика включает в себя *три группы методов*, связанные

- 1) с анализом музыкальных произведений;
- 2) с практической деятельностью над выполнением творческих заданий;
- 3) со стимулированием творческой деятельности учащихся.

Все вышеперечисленные методы сочетались с установкой на личностную ситуацию успеха. Создавались благоприятные психологические условия для творческой деятельности, исключая прямое принуждение и другие приемы авторитарной педагогики. Занятия проводились в атмосфере взаимного доверия. Педагог-экспериментатор стремился учесть личностные особенности и человеческие качества студентов, принять их такими, какие они есть, выражая веру в их творческие возможности.

Экспериментальное исследование проводилось в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный (проверочный) эксперимент.

Констатирующий этап эксперимента включал в себя следующие направления исследования:

- 1) выявление интереса будущих учителей музыки к творческой деятельности и сочинению музыки, в частности;
- 2) определение исходного уровня музыкально-теоретической подготовки студентов 1-го курса контрольных и экспериментальных групп;
- 3) выявление степени готовности студентов КГ и ЭГ к самостоятельной работе над сочинением музыки (уровень музыкально-творческого развития).

1.1. С целью выявления интереса будущих учителей музыки к музыкально-творческой деятельности и композиции, в частности, был проведен анкетный



опрос студентов музыкального отделения педагогического колледжа, согласно которому предлагалось ответить на следующие вопросы:

1) Хотелось ли Вам когда-нибудь сочинять музыку? (Если да, то когда это желание возникло, было ли оно реализовано и продолжаете ли Вы сейчас сочинять музыку... Если нет, то мотивируйте свой ответ...)

2) Получаете ли Вы моральное удовлетворение от самостоятельных занятий композицией?

3) Считаете ли Вы, что будущий учитель музыки должен уметь сочинять музыку и импровизировать? (Пожалуйста, мотивируйте свой ответ...)

Данные вопросы были направлены на получение следующей информации:

- представляет ли композиция, как вид творческой деятельности, лично-значимый интерес для студентов;
- есть ли у них потребность совершенствовать свои творческие начинания (если таковые имеются);
- связывают ли они композицию (включая импровизацию, как составную часть этой музыкально-творческой деятельности) со своей будущей профессиональной деятельностью;
- находит ли поддержку эта самостоятельная творческая деятельность студентов у обучающихся их преподавателей.

По условиям эксперимента, ответы студентов принимались только в письменном виде, а для обдумывания предоставлялось время (примерно по 10 минут на каждый ответ).

Приведем некоторые характерные выдержки из ответов на первый вопрос (здесь и далее сохранена стилистика и орфография, данная их авторами):

*«Иногда в моей душе происходит какой-то порыв чувств, эмоций, которые я хочу показать, выразить в своей самосочиненной мелодии. Только в своей мелодии я могу полностью раскрыть себя, свой характер»;*

*«Да, иногда всплывает столько чувств, эмоций, что музыка сама рождается в голове и, начав ее, остается только развить, закончить для себя в дальнейшем...»;*

*«Да, я сочиняю! Нравится все то, что накопилось в душе, вылить в музыку»;*

*«Да, особенно когда у меня какие-то проблемы или когда хорошее настроение»;*

*«Да, когда грустно, хочется написать медленную лирическую мелодию».*

В интерпретации результатов следует принимать во внимание максимализм суждений данной возрастной группы студентов. Так одни из них явно преувеличивают уровень своих достижений, подразумевая под результатом творчества, прежде всего, эмоциональную отдачу от любительского уровня музицирования. Другие же, напротив, высказывают чрезмерную неуверенность, сомнения в собственных потенциальных возможностях, но при этом они проявляют интерес к обучению этому виду творческой деятельности.

*«Хотелось и хочется сочинять, но планы не реализовались из-за стеснения»;*

*«Хотелось, но у меня нет творческих возможностей, чтобы получилось»;*

*«Да, иногда пробую, но не получается, потому что пока не владею музыкальным инструментом».*

Эти высказывания еще раз говорят о необходимости индивидуального подхода к каждому из студентов. Проанализировав и обобщив ответы на первый вопрос анкетного опроса, можно констатировать следующее: композиция вызывает ярко выраженный интерес со стороны будущих учителей музыки (см. приложение: таблица № 1). Данная таблица составлена таким образом, чтобы показать среднее количество положительных ответов (в %), данных по каждому из трех вышеперечисленных вопросов, и разницу между средними результатами в ответах контрольной и экспериментальной групп.

Как видно из этой таблицы, около 80% студентов контрольных и экспериментальных групп (разница в ответах составляет всего – 5%) осуществляли попытки сочинять музыку. Все это подтверждает наше предположение об имеющемся устойчивом интересе будущих учителей музыки к занятиям композицией.

О необходимости всесторонней поддержки творческих начинаний студентов говорят ответы и на второй вопрос анкеты, которые также подтверждают наше предположение о наличии в этом возрасте желания творческой самореализации. Приведем некоторые характерные выдержки из ответов:

*«Да, мне нравится сочинять волнующую музыку, чтобы она волновала душу»;*

*«Да, это так чудесно и прекрасно! Мечтаю сочинять свой собственный сборник классических сонат...»;*

*«Да, мне нравится сочинять для себя приятные мелодии. Это пока начало»;*

*«Да, у меня есть внутреннее удовлетворение от сочинения музыки».*

Однако такая творческая удовлетворенность присутствует далеко не во всех ответах. Например:

*«Да, но не всегда получается сочинять так, как хочется. Не знаешь, как это все пережить»;*

*«Скорее всего нет, потому что у меня пока «маленькая база» (имеется в виду осознание студентом недостатка в музыкальной подготовке – О.Г.).*

Таким образом, число утвердительных ответов учащихся как контрольной, так и экспериментальной групп составляет лишь 25% от общего числа. В качестве основной мотивировки своим отрицательным ответам учащиеся называют неумение воплотить имеющиеся у них музыкально-слуховые представления в конкретные музыкальные композиции. Тем не менее, анкетные данные говорят о наличии, пусть даже не явно выраженного (скрытого) творческого потенциала студентов, который, безусловно, можно и нужно развивать.

И, наконец, приведем выдержки ответов на третий вопрос анкеты (о значимости творческой деятельности в профессиональной деятельности учителя).

*«Да, педагог должен не только учить детей музыке, но и жить ей, уметь все свои эмоции изложить звуками»;*

*«Да, считаю, что учитель музыки должен быть всесторонне развитым и уметь выполнять все виды деятельности»;*

*«Да, учитель должен этим владеть, ведь он музыкант»;*

*«Да, таких учителей ценят»;*

*«Да, я считаю, что человек может многое и учитель должен знать многое»;*

*«Да, учитель музыки должен быть разносторонне развит. Он должен не только погрузиться в обучение, но и сам любить и чувствовать красоту музыки. Именно такой учитель сможет вырастить хорошего музыканта»;*

*«Да, эти способности никогда не повредят, а только помогут и в педагогической деятельности и в личной жизни»;*

*«Да, это нужно для того, чтобы учитель в более яркой, глубокой степени мог привлечь ученика, заинтересовать его музыкой, развить любовь к этому виду искусства»;*

*«Должен, потому что дети обращаются к учителю с различными просьбами и если он не сможет – детям будет просто не интересно».*

Интересно, что 78% студентов контрольной и 75% участников экспериментальных групп (разница составляет всего лишь – 3%) выражают согласие с тем, что учитель музыки должен уметь сочинять музыку (хотя бы в незначительной степени). Причем одни из опрашиваемых студентов связывают умение сочинять музыку с тем, что это будет интересно детям; другие же рассматривают деятельность учителя музыки во взаимосвязи с самостоятельной творческой деятельностью, составной частью которой является композиция. В качестве примера приведем следующие ответы:

*«Это не было бы лишним, так как творческий работник должен куда-то вкладывать свою энергию, свой творческий потенциал» (подчеркнуто мною – О.Г.);*

*«Да, учитель должен быть творческим и интересным по отношению к ученикам»;*

*«Конечно, в педагогической деятельности творчество должно присутствовать».*

Кроме того, некоторые студенты считают, что только импровизация относится к тем навыкам, которыми должен обладать учитель музыки.

*«Учитель должен импровизировать, а сочинять – необязательно»;*

*«Да, считаю, что учитель должен импровизировать, чтобы на уроках было интересно, но сочинять – это не так важно для учителя, в основном – это только для себя, для развития своей личности и своего кругозора»;*

*«Конечно, в педагогической деятельности творчество должно присутствовать. Сочинять может не каждый, а импровизировать нужно. Этим можно заинтересовать детей, помочь им увидеть музыку по-новому, с другой точки зрения».*

И, наконец, 22% студентов контрольных и 25% участников экспериментальных групп вообще не считают, что учитель музыки должен уметь сочинять или импровизировать музыку:

*«Это необязательно, ведь некоторым просто не дано сочинять, а учителем быть очень хочется»;*

*«Я думаю, что нет. В учителе главное должно быть добро и понимание к ученику, а не то – умеет учитель сочинять – или нет»;*

*«Нет, не у всех есть талант»;*

*«Необязательно, главное – уметь подбирать музыку»;*

*«Необязательно, это не всем дано. Педагог может быть великолепным, но он не может сочинять и из-за этого не скажешь, что он плохой, а импровизаторы мы, по сути, все».*

Проанализировав результаты всех ответов, можно сделать вывод о том, что большинство будущих учителей музыки считают композицию важной составляющей своей профессии. Вместе с тем, многие из них не имеют ясного представления о том, как можно практически ее использовать в своей педагогической деятельности.

Помимо проведенного опроса студентов контрольной и экспериментальной групп предстояло выяснить мнение самих педагогов о том, считают ли они необходимым, чтобы будущие учителя музыки приобрели опыт композиторской деятельности. Так проведение устного опроса педагогов музыкального отделения педагогического колледжа позволило констатировать следующее: большинство из них не планируют и не занимаются специально активизацией музыкально-творческого развития будущих учителей музыки (особенно в плане композиции или импровизации), объясняя это тем, что не знают современной методической литературы по данному вопросу и не имеют достаточной информации о передовом педагогическом опыте. С другой стороны, отрадно отметить, что при этом педагоги выражают согласие с тем, что не только можно, но и нужно развивать творческие начинания студентов.

I.2 Для определения исходного уровня музыкально-теоретической подготовки студентам контрольных и экспериментальных групп предлагалось в классе выполнить контрольную работу по теории музыки. Для этого была разработана серия проверочных заданий на построение ладов народной музыки, интервальных и аккордовых цепочек (в тональности и от звука), на группировку длительностей. Оценка работ осуществлялась по традиционной 5-балльной системе:

- оценка «отлично» (высокий уровень результативности) все задания выполнены правильно;
- оценка «хорошо» (средний уровень) в работе присутствуют незначительные ошибки;
- оценка «удовлетворительно» (низкий уровень) в работе допущено значительное количество ошибок;
- оценка «неудовлетворительно» (очень низкий уровень) студент не справился с работой.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что во-первых, в целом учащиеся справились с предложенной работой;

во-вторых, наибольшие затруднения вызвало задание, связанное с построением и разрешением альтерированных аккордов; и, наконец,

в-третьих, уровень музыкально-теоретической подготовки обеих групп находится практически на одном сходном уровне (см. приложение: таблица № 3).

1-3. Для диагностирования уровня музыкально-творческого развития будущих учителей музыки на констатирующем этапе эксперимента студентам КГ и ЭГ в качестве домашней работы по теории музыки было предложено выполнить серию творческих заданий:

- 1) досочинить предложение до формы периода;
  - а) со сходными предложениями (повторного строения);
  - б) с разными предложениями;
- 3) сочинить второй голос (непараллельный) к данному;
- 4) сочинить мелодию на предложенный ритм;
- 5) сочинить и записать аккомпанемент к данной мелодии колыбельной песни;
- 6) сочинить собственную мелодию колыбельной песни (аккомпанемент – по возможности).

Каждый из участников эксперимента получил нотный листок с материалом для выполнения задания (см. нотное приложение: образцы заданий и их выполнение). Оценка результативности творческих заданий в целом дала основание для выделения пяти условных уровней развития способностей к сочинению музыки:

- 1) низкий («безынициативный»);
- 2) репродуктивный («стереотипно-инерционный»);
- 3) репродуктивно-творческий («стереотипно-экспериментальный»);
- 4) творческий («оригинальный»).

При этом принималось во внимание соответствие творческих работ учащихся элементарной логике развития музыкальной мысли, учитывалась их художественная выразительность, завершенность формы музыкального

произведения и оригинальность самого замысла (см. приложение: таблица № 7). Анализ выполненных студентами контрольных и экспериментальных групп свидетельствует, что 85% из них находятся на низком уровне практических возможностей по сочинению музыки. Среди основных недостатков работ можно назвать нарушение логики музыкального мышления, особенно в первом задании; неумение грамотно записывать фактуру музыкального сопровождения; отмечены трудности с достижением пластичности в сочинении мелодии колыбельной песни. Результаты констатирующего среза представлены в таблице № 5 (см. приложение).

2. За основу методики формирующего эксперимента была принята система постепенно усложняющихся творческих заданий, направленных на музыкально-творческое развитие будущих учителей музыки и объединение теоретических знаний с практикой их применения. С одной стороны, осуществлялась целенаправленная деятельность по расширению музыкального тезауруса студентов и обогащению их жизненного опыта, опыта восприятия произведений других искусств за счет целенаправленной организации посещения концертов, театров, новых музейных экспозиций, картинных галерей и вернисажей с последующим обсуждением полученных впечатлений.

С другой стороны, при изучении лекционного теоретического материала акцент делался на его связь с композиторской деятельностью. Более детально и углубленному изучению подвергались разделы, связанные со средствами музыкальной выразительности (мелодия, ритм, фактура, колорит, гармония) и принципами формообразования. Так в разделе «мелодия» учащиеся познакомились с выразительными возможностями и способами интонационного развития (повторение, варьирование, секвенцирование); музыкально-тематическими структурами (дробление, суммирование, периодичность и т.п.); с логикой мелодического развития и особенностями кульминационного построения и т.д.

Изучение теоретического материала осуществлялось параллельно с выполнением традиционных письменных заданий и упражнений за фортепиано, а



также с творческими заданиями. Причем в ходе обучающего эксперимента было замечено, что, помимо теоретических представлений, выполнению творческих работ способствует целенаправленная аналитическая работа над музыкальными произведениями и особенно над теми из них, в которых решаются задачи, актуальные для этих творческих работ. Психологический барьер, мешающий студентам в занятии творчеством, помогает преодолеть не только благоприятный творчеству микроклимат, установленный в коллективе, психологическая комфортность, установка на выявление достоинств в сочинениях студента, но и методический прием импровизации эскиза будущего сочинения.

Педагог совместно со студентами определяют тему очередного творческого задания, например сочинение мелодии колыбельной песни. Затем студенты совместно с педагогом обсуждают наиболее характерные черты жанра (темп, ритм, особенности интонационного драматургического развития, тесситуры и т.д.). Далее ведется аналитическая работа над нотным текстом конкретного музыкального произведения, причем эта деятельность может являться и составной частью занятий по сольфеджио, когда студенты поют и дирижируют различные колыбельные песни, импровизируют на предложенные темы и стихи, а в качестве домашнего задания занимаются обработкой народной музыки для хора, подбором аккомпанемента и т.д.

Таким образом, после выполненной со студентами совместной аналитической работы над музыкальным материалом (моделями) различных колыбельных песен формируются конкретные представления о характере будущего сочинения и задается установка на выполнение творческого задания.

Как показывает опыт работы, без этого этапа, готовящего к самостоятельной работе над конкретным творческим заданием, трудно достигнуть результативности обучения, тем более в условиях группового обучения. Если на констатирующем этапе эксперимента студенты, в большинстве своем, не могли справиться с задачей сочинения колыбельной песни, то на формирующем этапе после соответствующей аналитической работы и создания модели будущего сочинения студенты довольно легко справились с этой работой (см. нотное

приложение: образцы выполненных заданий на сочинение колыбельной песни № 1-7).

Так первой из представленных в нотном приложении мелодий колыбельных песен (№ 1) свойственна логичность мелодического построения; метрическое дробление не противоречит стихотворной стопе; общий диапазон тесситуры – в пределах чистой квинты; нисходящие терции и секунды, а также опевание ступеней соответствуют жанровым характеристикам колыбельной песни. Однако мелодическое развитие остается достаточно «стереотипно-инерционным», и по форме автор музыкального сочинения ограничивается минимумом – восьмью тактами, которые, по сути, являются лишь экспозиционным построением и, к сожалению, не получают своего дальнейшего развития.

В этом плане следующий пример (№ 2) выполнен на качественно более высоком уровне: ему свойственны логичность развития, кантиленность и характер выразительности, соответствующие жанру колыбельной песни. Оригинально сочетание нисходящих мелодических линий с восходящими, которые обрамляют начальные построения каждой из четырех фраз. Автор данной колыбельной песни проявляет творческий подход к тональному развитию, используя не только тональную переменность, но еще и осуществляя модуляцию в тональность доминанты. Вместе с тем, этому сочинению присуща интонационно-ритмическая стереотипность, и оно не обладает чертами ярко выраженной творческой индивидуальности и самобытности.

Следующий пример (№ 3) менее интонационно выразителен, в нем присутствует интонационная и ритмическая оstinатность. К положительным моментам можно отнести общую завершенность формы и также, как и в предыдущих примерах, соответствие поэтической строфы тактовому делению. Кроме того, к общим достоинствам можно отнести присутствующие в работе элементы интонационного варьирования (см. такты 1, 5, 8).

К достоинствам колыбельной песни (№4) можно отнести интонационно-выразительную мелодию, более свободное использование вокального диапазона (септима). Интересно композиционное построение мелодии: на смену тонально-

устойчивого и ритмически размеренного экспозиционного построения (утяжеленного длительностями половинных нот) приходит более активное ритмическое начало второго раздела мелодии (фигура четверть с точкой – восьмая), начинающегося с вершины и продолженного нисходящими трихордами по секундам, чередующимся с выразительными интонациями терций (такты 6 – 8). Кроме того, можно отметить уместность использования автором пауз, которые служат не только окончанием предыдущей фразы, но и усиливают момент вступления новой. Все это в совокупности с многочисленными опеваниями звуков сближают данное мелодическое построение с жанром народного плача.

В следующей колыбельной песне (№ 5) присутствует богатое ритмическое развитие исходного материала, довольно интересно и ярко выраженное сопоставление одноименных тональностей – до-мажора (в тактах 1-4; 9-12) с до-минором (такты 5-8; 13-20). Вместе с тем, чрезмерно насыщенная квинтовыми скачками мелодия, усиленная пунктирным и синкопированным ритмом, создает излишнюю суетливость и взволнованность, которые не соответствуют характеру колыбельной песни. Поэтому решение этого задания можно отнести к творческому уровню, но с оговоркой, что оно не вполне вписывается в оговоренный заданием жанр.

Колыбельные № 6, 7 не отличаются особой оригинальностью, но в них также можно отметить ряд достоинств, приемлемых для первых творческих работ: логичность развития, интонационно-музыкальная выразительность и пластичность, использование синкопированного ритма для завершения песни (пример № 6 такты 9, 10) и ритмо-мелодическое варьирование (пример № 7, такты 6, 8).

Среди различных видов творческих заданий вокальной музыке уделялось особое внимание (согласно профессиональным и личностным интересам будущих учителей музыки). Так колыбельная песня, как наиболее доступная и понятная для творческого воплощения явилась «трамплином» для последующей работы над произведениями других вокальных жанров (см. приложение, женский хор *a capella* Любы П. «Береза» на стихи С. Есенина). В итоге полученный нотный

материал был озвучен студентами на уроке по сольфеджио в качестве примеров для чтения с листа. Причем члены группы сами высказывали мнения об исполнительском удобстве и музыкальной выразительности каждого сочинения с позиций ритмического, интонационного и тесситурного развития.

Одновременно с продвижением в изучении теории музыки усложнялись и творческие задания. Формирующий этап эксперимента показал, что групповая форма обучения имеет несомненные плюсы, так как она активизирует творческую деятельность «лидеров», обладающих более отчетливо выраженными задатками к сочинению музыки, и в то же время создает хорошие условия для раскрытия потенциала так называемых «слабых» учащихся, которые тянутся за сильными.

Система усложняющихся творческих заданий позволяет учащимся включаться в творческий процесс, начиная с решения элементарных проблем, на основе применения полученных теоретических знаний и представлений на практике. Именно система творческих заданий позволила учащимся осуществить «мягкий» переход от изучения элементарной теории музыки к гармонии, где они сразу же почувствовали себя более уверенно в четырехголосии. Вместе с тем, применение творческих заданий на занятиях по гармонии связано с некоторыми трудностями. Так при решении задач нужно приучать учащихся к функциональной системе классической гармонии. В то же время в композиции необходимо стремиться к преодолению инерционности гармонического мышления (Т – S – D).

С другой стороны, гармоническая задача является очень удобной моделью для дальнейших жанровых, фактурных, интонационно-ритмических, тембровых преобразований, и на нее удобно опираться при составлении творческих заданий. Кроме того, при обучении студентов гармонии мы сохранили все привычные формы письменных, аналитических работ и упражнений за фортепиано, используя их в качестве основы для их более самостоятельной творческой практики.

Наблюдение за результатами формирующего эксперимента выявило, что более успешно с творческими заданиями справляются учащиеся, которые

свободно владеют своим основным музыкальным инструментом. А наибольшее воодушевление вызывает показ творческих работ и совместное исполнение вокальной музыки, написанной однокурсниками. В этом случае занятие творчеством не только развивает креативные качества личности, но и способствует сплочению коллектива.

3.1. На контрольном этапе эксперимента студентам экспериментальных групп предлагалось ответить письменно на следующие три вопроса:

1. Хотелось ли Вам продолжить занятие композицией? (для контрольной группы: хотелось ли Вам начать занятия по композиции?).

2. Получаете ли Вы моральное удовлетворение от самостоятельных занятий композицией?

3. Считаете ли Вы, что в дальнейшем сможете использовать композицию в своей педагогической деятельности?

В итоге на 1-й вопрос 89% студентов ЭГ и 71% участников КГ дали утвердительные ответы, и разница на этот раз составила + 18% (см. приложение, таблица 2). В качестве доводов, аргументирующих свои отказы, наиболее часто встречались формулировки типа *«у меня не получится»*, *«это займет много свободного времени»*.

По итогам ответа на второй вопрос анкеты можно сказать следующее: 83% ЭГ и только 33% КГ (разница составляет + 50%) считают, что получают моральное удовлетворение от занятий композицией.

И, наконец, результаты ответов на третий вопрос выглядят следующим образом: 86% студентов ЭГ и лишь 14% КГ (разница составляет + 72%) считают, что смогут применять композицию в своей будущей профессиональной педагогической деятельности.

В положительных ответах студентов ЭГ было отмечено, что занятия композицией на предметах музыкально-теоретического цикла оказали позитивное воздействие и на другие виды музыкальной деятельности: студенты стали лучше читать с листа, свободнее чувствовать себя во время исполнительства (в том числе и на сцене). Также было отмечено, что им стало гораздо легче подбирать

аккомпанемент к песням. Студенты в устной форме делились тем, как помогли им занятия композицией преодолевать самые неожиданные педагогические ситуации. Например, одна из студенток рассказала, что присутствовала на педагогической практике в детском саду, где ее без нот (!) неожиданно попросили аккомпанировать детям гимнастическую зарядку. Выручил, как сказала она, опыт творческой практики, в которую были включены задания на сочинение танцевальной музыки (полек, маршей, вальсов, мазурок).

Устный опрос педагогов, ведущих другие предметы у учащихся экспериментальной и контрольной групп, также выявил положительную динамику в учебной деятельности студентов ЭГ по этим предметам.

3.2. Для проведения контрольного среза по музыкально-теоретической подготовке студентам контрольных и экспериментальных групп II курса было предложено в классе решить задачу по гармонии на двойную доминанту (см. нотное приложение: образец задачи). Результаты оценивались педагогами музыкально-теоретического отдела, а оценки выносились по той же традиционной пятибалльной бальной системе:

оценка «отлично» (высокий уровень результативности) – задача, с точки зрения законов классической гармонии, решена правильно;

оценка «хорошо» (средний уровень) – в задаче допущены незначительные ошибки в голосоведении, или смене расположения аккордов, или выборе функций или гармонических оборотов;

оценка «удовлетворительно» (низкий уровень) в работе допущено большое количество ошибок;

оценка «неудовлетворительно» (очень низкий) студент не справился с работой.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что в целом учащиеся справились с решением задачи по гармонии, хотя были допущены ошибки, характерные для данного уровня усвоения учебного материала: несоблюдение закономерностей голосоведения, нарушение функциональной логики гармонизации и др. (см.: приложение: таблица № 4). По сравнению с

констатирующим этапом эксперимента, результативность в обеих группах незначительно повысилась: с 58 до 70% в КГ, и с 61 до 78% – в ЭГ (разница составляет + 8%).

3.3. Для диагностирования уровня музыкально-творческого развития будущих учителей музыки на контрольном этапе эксперимента студентам КГ и ЭГ в качестве домашнего задания по гармонии предлагалось сочинить *вальс*. Для этого им предлагалось вначале сочинить традиционную четырехголосную основу, а затем уже работать с ней, обогащая ее мелодически, ритмически, фактурно и т.д. Итоги оценок результативности выполненных работ распределились следующим образом (см. приложение: таблица № 6). Для подведения итогов каждая работа подвергалась тщательному анализу, позволившему выявить условный уровень развития музыкально-творческих способностей ее автора (см. приложение: таблица 7). Кроме того, была задана художественная установка на то, чтобы эту музыку можно было исполнять, например, детям на педагогической практике.

В КГ на низком уровне было 85% студентов – стало 82%; сохранилось 15% на удовлетворительном уровне и появилось 3% на хорошем («стереотипно-экспериментальном») уровне. Таким образом, незначительно улучшилась динамика музыкально-творческого развития студентов этой группы.

В ЭГ резко сократилось число студентов низкого уровня творческого развития: с 84% показатели снизились до 13%, на удовлетворительном уровне число студентов сократилось с 16% до 14%; 53% студентов впервые достигли хорошего уровня творческого развития и 20% показали высший «оригинальный» уровень. Таким образом, в общей сложности 73% в ЭГ показали хороший и высокий уровень музыкально-творческого развития.

Примеры вальсов № 1 – 3 свидетельствуют о том, что их авторы не смогли преодолеть инерционность четырехголосной хоральности, показали свою неспособность творчески мыслить. К достоинствам этих работ относится завершенность (хотя и не выходящая за рамки периода) и логичность гармонического построения.

В № 3 отмечена попытка наладить ритмическую пульсацию в левой руке, что служит в определенной мере попыткой найти оригинальное решение поставленной задачи. Хотя в данном случае этот ритм не относится к характерным чертам жанра вальса.

В № 4 учащийся дифференцировал бас и сопровождение, 8-тактовое построение расширено до 12 тактов; продемонстрировано владение навыками перемещения аккордов, хотя по-прежнему работа не выходит за рамки удовлетворительного уровня из-за инерционности мышления, проявляющегося на уровне ладовых, гармонических, фактурных, ритмических, мелодических структур.

Работа № 5 выделяется из данной серии примеров интересной мелодической линией, намеченной в тактах 1-4, хотя далее заявленная идея не находит дальнейшего развития, возвращаясь к инертной шаблонности.

Начиная с Вальса № 6 работы начинают отличаться заметно большей творческой оригинальностью по сравнению с предыдущими по мелодическому, ритмическому, гармоническому, регистровому, фактурному развитию, увеличению масштабов и завершенности музыкальной формы, оригинальности (пусть даже незначительной) авторского замысла.

В тематическом материале вальса № 10, несмотря на традиционность средств музыкальной выразительности, присутствуют интересные приемы, придающие индивидуальный облик этой студенческой работе: периодическое использование триольного ритма, появление форшлагов (в среднем разделе).

Вальс № 9 отмечен творческим подходом к выбору фактуры, использованием регистровых сопоставлений, хорошей драматургией, в том числе за счет построения яркой кульминации и контрастного материала среднего раздела.

И, наконец, можно отметить вальс № 13. Оригинальное фактурное решение в сочетании с логикой мелодического и гармонического развития приближает эту фортепианную миниатюру к сочинениям, которые могут прозвучать на сцене. Эту



работу можно отнести к числу работ, свидетельствующих о высоком уровне творческого развития студента.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что предложенная нами система методов обучения композиции способствует музыкально-творческому развитию будущих учителей музыки. Помимо их потенциальных возможностей, способностей и усердия уровень, этого развития во многом зависит от деятельности педагога, руководящего процессом обучения, от его умения организовать творческий процесс, заинтересовать студентов, мотивировать их творческой деятельностью, прогнозировать и контролировать ее. Только активная позиция самого педагога, ведущего обучение, позволяет добиваться не единичной, а массовой творческой активности учащихся, которые, в свою очередь, тоже станут обучать своих питомцев тому, чему успели научиться сами.

## Выводы по II главе

1. Процесс сочинения музыкального произведения можно рассматривать в синтезе двух сторон: со стороны формирования содержания и со стороны воплощения замысла в определенную музыкальную форму. Предметной сферой композиторской деятельности является тематический материал, включающий в себя, как правило, комплекс основных выразительных средств: мелодию, гармонию, ритм, тембр, фактуру и т.д.

2. На зарождение и развитие замысла музыкального произведения оказывает влияние слушательский и исполнительский опыт музыкальной деятельности, а также опыт деятельности в рамках других искусств и жизненный опыт (углубляющий восприятие мира и задающий ценностно-эстетические ориентиры). Успешности работы по созданию формы музыкального произведения способствуют знания по теории композиции и практический опыт композиторской деятельности. Процесс формирования этих сфер опыта и знаний должен проходить на основе гармоничности их сочетания, поскольку недооценивание любой из них приводит к односторонности в развитии творческой индивидуальности.

3. В процессе приобщения учащихся к работе над созданием музыкального сочинения педагогу необходимо научить их ясно и логично излагать музыкальный материал в его интонационном, гармоническом, фактурно-ритмическом комплексе и развивать его с помощью средств формообразования. Эта работа должна быть нацелена на создание художественного образа и определяться логикой развития музыкальной мысли.

4. В определении объема и характера знаний будущих учителей музыки по теории композиции следует исходить, во-первых, из системы последовательного базовых знаний, составляющей этот предмет, а во-вторых, из практической необходимости в воплощении конкретного замысла в рамках прохождения со школьниками той или иной учебной темы. Изучение музыкально-выразительных средств всегда должно быть направлено на воплощение художественного образа, а не становиться самоцелью.

5. Методику преподавания композиции составляет система методов, среди которых основополагающим является *комплексный метод*, направленный на построение эффективного взаимодействия изучения музыкальной теории и творческой практики учащихся. При изучении *теоретического материала* необходимо опираться на общедидактические принципы поэтапности, системности и систематичности в обучении, а также последовательности, доступности изложения материала, прочности его освоения; движение от простого к сложному в процессе обучения композиции реализуется в постепенном переходе от тонального к атональному, от гомофонии к полифонии, от простых форм к сложным и т.д.; метод *сравнения* в сочетании со *словесным* и *наглядно-слуховым методом* направлен на активизацию творческого воображения, развития художественно вкуса и расширения кругозора; метод *аналитической реконструкции музыкального произведения* направлен на постижение логики музыкальной композиции, он реализуется в процессе *анализа приемов мелодического построения* в его ладовом и ритмическом, фактурном, тембровом своеобразии, сравнения различных вариантов построения композиционных форм в творчестве различных композиторов; основным методом приобщения учащихся к творческой деятельности на музыкально-теоретических предметах является применение системы творческих заданий на сочинение небольших музыкальных композиций, усложняющихся параллельно с углублением знаний по теории композиции (от регламентированных до свободно-творческих); для стимулирования творческой активности учащихся целесообразно использовать *метод личностного показа педагогом процесса композиторского творчества* с комментарием своих действий; другим эффективным методом стимулирования творческой деятельности является *метод эмоционально-психологического раскрепощения учащихся*, облегчающий переход от изучения теории к творческой практике.

6. Ход педагогического эксперимента показал, что групповая форма занятий при обучении композиции имеет несомненные плюсы, т.к. она активизирует творческую деятельность «лидеров», обладающих более отчетливо выраженными

задатками к сочинению музыки и в тоже время создает хорошие условия для раскрытия творческого потенциала так называемых «слабых» учащихся, которые начинают тянуться за «сильными» (при условии создания на уроке атмосферы доброжелательности и умелого педагогического руководства).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. В современной музыкальной педагогике творческая деятельность учителя рассматривается с двух сторон: как общепедагогическое руководство процессом обучения и творчества учащихся и как проявление его собственного музыкального творчества (в исполнительском, композиторском, исследовательском направлениях). Однако развитие собственного композиторского творчества учителей музыки тормозится ввиду недостаточной разработанности проблемы приобщения к этой деятельности.

2. Главными элементами содержания обучения композиции будущих учителей музыки являются знания по теории композиции и практический опыт композиторской деятельности, соответствующий его специфике в условиях современной педагогической практики. В содержание обучения также входят исполнительский и слушательский опыт музыкальной деятельности, а также опыт деятельности в рамках других искусств и жизненный опыт. Недооценивание любого из этих элементов приводит к односторонности в развитии творческой индивидуальности, что может быть преодолено на основе организации их тесного взаимодействия.

3. Успешность преподавания композиции зависит от следующих условий: требовательное отношение к студентам в сочетании с доброжелательностью; позитивная педагогическая установка на выявление достоинств в их работах и соблюдение принципов гуманистической педагогики; умение создавать творческую атмосферу на занятиях (в том числе воодушевляя и мотивируя студентов примером собственного творчества); целенаправленное расширение общего кругозора и музыкального тезауруса студентов; поэтапность формирования их музыкального языка; личностно-ориентированный подход, основанный на вариативном содержании учебного материала с учетом индивидуальных особенностей студентов; координация действий преподавателей как внутри музыкально-теоретического отдела, так и между педагогами музыкального отделения в целом с целью согласования сроков прохождения учебных программ, музыкального репертуара и оказания всесторонней поддержки в организации выхода творческих работ студентов на концертную сцену, а также сбалансированность применяемых ими методов, продуманная их направленность на решение задач обучения.

4. Технология работы над сочинением будущих учителей музыки реализуется на следующих этапах: фиксация внимания на замысле музыкального сочинения; определение предполагаемой формы и исполнительского состава; поиск и отбор соответствующего тематического материала; выстраивание драматургического развития; шлифовка и доработка эскизных материалов в готовый для исполнения творческий продукт.

5. Методику преподавания композиции составляет система методов, в которой основополагающим является «*комплексный метод*», направленный на построение эффективного взаимодействия изучения музыкальной теории и творческой практики учащихся. Остальные методы, реализуемые на занятиях, связаны: во-первых, с изучением теории композиции и аналитической деятельностью (метод сравнения в сочетании со словесным и наглядно-слуховым методом, метод аналитической реконструкции музыкального произведения и т.д.), во-вторых, с организацией практической музыкально-творческой деятельности (система творческих заданий, метод импровизации эскиза музыкального сочинения, метод совместной импровизации педагога и учащегося, метод сочинения и инсценировки детской оперы-сказки и т.д.) и в-третьих, с ее стимулированием (метод эмоционально-психологического раскрепощения учащихся, метод личностного показа педагогом процесса композиторского творчества с комментарием своих действий и т.д.). При этом необходима активная позиция самого преподавателя, обучающего студентов композиции, и умелое применение предложенных им методов, что, в совокупности, позволяет раскрыть творческий потенциал не у отдельных учащихся, а у абсолютного большинства.

В ходе данного исследования и апробации его результатов установлена актуальность разработки данного направления в современной музыкальной педагогике, однако требуется специальное изучение условий подготовки учителей музыки в области композиции для системы педагогических вузов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Алексеев П.В., Панин А.В. Философия: Учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. – МГУ, 1999. – С. 250
3. Алиев Ю.Б. Настольная книга учителя-музыканта. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
4. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд-ий Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
5. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки //Избранные психологические труды. – М., 1980. – Т. 2
6. Арановский М.Г. Два этюда о творческом процессе //Процессы музыкального творчества. – М.: РАМ им. Гнесиных, 1994. – Вып. 130. – С. 56-77
7. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
8. Арчажникова С.Н. Развитие творческих способностей младших школьников (6-8 лет) на основе взаимосвязи преподавания «Сольфеджио» и «Фортепиано»: Дис. канд. пед. наук. – М., 2000. – 191 с.
9. Асафьев Б.В. Их было трое...(Из эпохи общественного подъема русской музыки 50-60-х годов прошлого столетия). – Избр. труды. – М., 1954. – Т. 3. – С. 106-107
10. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Л., 1963. – С. 211-365
11. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка, 1974. – 336 с.
12. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию.– Л. – М.: Сов. композитор, 1973. – 270 с.

13. Баскаков А.Н. Педагогические условия становления творческой личности преподавателя в современной школе //Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2001.
14. Бернандт Г.Б. С.И. Танеев: Монография /Под ред. Н. Юденич.– 2-е изд. – М.: Музыка, 1983. – 287 с.
15. Бобылев Л.Б. История и принципы композиторского образования в первых русских консерваториях 1862-1917г. //Музыкальное образование в контексте культуры: вопросы теории, истории, методологии: Науч.-практ. конференция: 17-21 ноября 1992 г. /Ред.-сост. Л.С. Дьячкова; РАМ им. Гнесиных. – М., 1994. – Вып.2. – С. 135-144
16. Бодина Е.А. Воспитательная функция музыки: Эволюция и современные тенденции реализации: Дис. д-ра пед. наук. – М., 1992. – 420 с.
17. Ванслов В.В. Изобразительное искусство и музыка. – Изд. 2-е, доп. – Л.: Художник РСФСР, 1983, - 400 с.
18. Ветлугина Н.А. Взаимосвязь творчества и обучения на занятиях /Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия. /Сост. Апраксина О.А.- М.: Просвещение, 1990. – С. 5-16
19. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка М.: Просвещение, 1967. – 415 с.
20. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. /Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 368 с.
21. Волков А. Замысел как целенаправляющий фактор творческого процесса композитора //Процессы музыкального творчества: Сб. трудов. – М.: РАМ им. Гнесиных, 1994. – Вып. 130
22. Выготский Л.С. Антология гуманной педагогики. – М.: Изд-ий Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.
23. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1967. – 93 с.



24. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте //Избр. психологические исследования. – М., 1956. – С. 449
25. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1987. – С. 73
26. Галич В. О развитии внутреннего слуха, творческой инициативы и фантазии на индивидуальных занятиях в фортепианных классах //Вопросы фортепианной педагогики. – М.: Музыка, 1976. – Вып. 4. – 272 с.
27. Глебов И. Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе //Вопросы музыки в школе. – М., 1926. – С. 50
28. Глухов Л.В. Московское Синодальное училище церковного пения: Дирижерско-хоровое образование России в деятельности В.С. Орлова (конец XIX – начало XX столетий). Историко-педагогический очерк. – Изд. ПГПУ. – 2001. – 71 с.
29. Гнесин М.Ф. Начальный курс практической композиции. – Музгиз. – 1941. – 206 с.
30. Головская К.В. Детское музыкальное творчество как метод музыкального воспитания //Хрестоматия по методике музыкального воспитания. /Сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1987.
31. Гоноболин Ф.Н. Психология: Учеб. пособие /Под ред. Проф. Н.Ф. Добрынина. – М.: Просвещение, 1973.
32. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М., 1993. – 190 с.
33. Денисов Э.В. Проблема композиторского образования // Музыкальное образование в контексте культуры: вопросы теории, истории, методологии: Научн.-практ. конференция: 17-21 ноября 1992 г. /Ред.-сост. Л.С. Дьячкова; РАМ им. Гнесиных. – М., 1994. – Вып.2. – С. 116-121
34. Денисов Э.В. Современная музыка и проблемы эволюции композиторской техники. – М.: Сов. композитор, 1986. – 206 с.
35. Дмитриева Л.Г. Творческое развитие школьников на уроке музыки //Музыкальное воспитание в школе: Сб. статей. /Сост. О. Апраксина. – М.: Музыка, 1982. – С. 96-111

36. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе: Учебник для учащихся педучилищ. – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.
37. Долгополова Л.М. Формирование и развитие творческих способностей младших школьников на основе межпредметной интеграции. – М., 2001.
38. Дубровина И.В. и др. Психология: Учебник для студ. пед. учеб. заведений /И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. И.В. Дубровиной. – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд-ий центр «Академия», 2001. – 464 с.
39. Дьячкова Л.С. Гармония в музыке XX века: Учеб пособие. – М.: Музыка, 1994. – 144 с.
40. Евлахов О.А. Композитор и педагог: Статьи. Материалы. Воспоминания /Сост. А.П. Петров. – Л.: Сов. композитор, 1981.
41. Евлахов О.А. Проблемы воспитания композитора. – Л.: СК, 1963. – 131 с.
42. Иванова И. Мастера и ученики: Андрей Головин и ученики //Музыкальная академия. – 2002. – № 2 – С.25-27
43. Из истории советского музыкального образования: Сб. материалов и документов. 1917 – 1927. – Л., 1969. – 306 с.
44. История русской музыки: Учебник. Вып.1. С древнейших времен до середины XIX века /Келдыш Ю.В., Левашева О.Е. /Общ. ред и предисл. А.И. Кандинского – 4-е изд., доп. и перераб. – М.: Музыка, 1990.– 431 с.
45. История русской музыки (в 10 т.). Том VI. – 50-60-е годы XIX века. – М.: Музыка, 1989. – 384 с.
46. Кабалевский Д.Б. Обучение и воспитание молодых композиторов //VII Международный музыкальный конгресс. Музыкальные культуры народов: традиции и современность. – М.: СК, 1973. – С. 202-210
47. Калугина М.Е., Халабузарь П.В. Воспитание творческих навыков на уроках сольфеджио: Методическое пособие для ДМШ. – М.: СК, 1987.

48. Калужская Т. О взаимосвязи между теоретическими и специальными дисциплинами //Вопросы фортепианной педагогики. – М.: Музыка, 1976. – Вып.4. – С. 80.
49. Кармин А.С. Научное мышление и интуиция: эйнштейновская постановка проблемы //Научная картина мира. Логико-гносеологический аспект. – Киев, 1983.
50. Катунян М.И. Музыкальное образование //Музыкальный энциклопедический словарь /Гл. ред. Г.В. Келдыш. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 361
51. Кириллина Л. Творческий процесс Бетховена в связи с теоретическими учениями ХУШ века //Процессы музыкального творчества: Сб. трудов. – М.: РАМ им. Гнесиных, 1994. Вып. 130. – С. 25-36
52. Кирконосова Е. От наброска и черновой рукописи (на материале нотного рукописного архива Н.К. Метнера) //Процессы музыкального творчества: Сб. трудов. – М.: РАМ им. Гнесиных, 1994. – Вып. 130. – С. 133-152
53. Коваленко В.Г. Импровизация как форма музыкальной деятельности //Историко-культурный и дидактический аспекты: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1995.
54. Коган Г.М. Избранные статьи. – М.: СК, 1972. – Вып.2. – 265 с.
55. Коган Г.М. У врат мастерства. Работа пианиста. – М.: Музыка. – 1969.
56. Когоутек Ц. Техника композиции в музыке XX века. – М.: Музыка, 1976. – 367 с.
57. Козинская О.Ю. Педагогическая технология развития творческой активности младших школьников (на материале уроков музыки и внеклассных занятий). – Саратов, 2001.
58. Коменский Я.А. Антология гуманной педагогики. – М.: Изд-ий Дом Шалвы Амонашвили, 1996.– 224 с.
59. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989. – С. 167-168

60. Константинов Н.А., Медынский, Е.Н. Шабаета М.Ф. История педагогика: учебник для студ. пединститутов. Изд. 4-е, доп. и перераб.- М., Просвещение, 1974. – 447 с.
61. Корабельникова Л.З. Музыкальное образование //История русской музыки. – М.: Музыка, 1989. – Т.6. – С. 167-187
62. Корганов К.Т. Борис Чайковский: личность и творчество. – М.: Композитор, 2001. – 200 с.
63. Копылова А.В. Современная технология преподавателя искусства как целостная система совершенствования педагогического мастерства учителя. – М., 2002.
64. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки. – Л., 1979. – С. 48
65. Красильников И.М. Интонационная концепция музыкальности и модель дополнительного музыкального образования //Искусство в школе. – 2000. - № 1,2,4.
66. Красильников И.М. Музыкально-творческое развитие младших школьников в процессе обучения игре на клавишных синтезаторах (кибордах): Дис. канд. пед. наук. – М., 1997.
67. Красильников И.М. Синтезатор и компьютер в музыкальном образовании. Проблемы педагогика электронного музыкального творчества. – М., Библиотека журнала «Искусство в школе», Вып.8, 2002. – 96 с.
68. Красильникова М.С. «К вершинам музыкального искусства» //Искусство в школе. – 2002. - № 6. – С. 50-53
69. Красильникова М.С. Постижение музыки младшими школьниками на интонационной основе: Дис. канд. пед. наук. – М., 1990. – 194 с.
70. Кривцун О.А. Эстетика: Учебник. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 430 с.
71. Критская Е.Д. Формирование интонационно-слухового опыта младших школьников на уроках музыки общеобразовательной школы: Дис. канд. пед. наук. – М., 1994. – 198 с.
72. Лапшин И.И. О музыкальном творчестве //Музыкальная психология: Хрестоматия. Сост. М.С. Старчеус. – М., 1992. – 210 с.

73. Лейтес Н.С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека //Принципы развития в психологии. – М., 1978. – С. 196-203
74. Ленинградская консерватория в воспоминаниях. – 2-е изд., доп. – в 2х книгах, Книга 1. – Л.: Музыка, 1987. – 254 с.
75. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2т. – М., 1983. – Т.1. – С. 94
76. Литинский Г.И. Жизнь, творчество, педагогика: Сб. статей, воспоминаний, документов. – М.: Композитор, 2001. – 360 с.
77. Лосева О. Шуман-педагог? //Музыкальное образование в контексте культуры: вопросы теории, истории, методологии: Научн.-практ. конференция: 17-21 ноября 1992 г. /Ред.-сост. Л.С. Дьячкова; РАМ им. Гнесиных.- М., 1994. – Вып. 2. – С. 124
78. Луппов А.Б. Из опыта преподавания композиции //Музыкальная академия. – 2000. – № 4. – С. 144-147
79. Макаровская Ф.И. Творческое музицирование как метод музыкального воспитания //Вопросы методики музыкального воспитания детей. – М.: Музыка, 1975.
80. Мальцев С.М. Музыкальная импровизация как вид творческой деятельности. Теория, психология, методика обучения: Дис. канд. искусств. – СПб, 1993.
81. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. – М., 1993. – 268 с.
82. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству //Вопросы психологии. – 1999. - № 1. – С. 76-82
83. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Как оценивать художественное развитие ребенка? //Искусство в школе. – 2002. - № 6. – С. 3-7
84. Мессиян О. Техника моего музыкального языка. – М., 1995. – 124 с.
85. Месснер Е.И. Основы композиции. – М.: Музыка, 1968. – 503 с.
86. Метнер Н.К. Повседневная работа пианиста и композитора. Страницы из записных книжек. /Сост. М.А. Гурвич, Л.Г. Лукомский. – М., 1963. – 92 с.

87. Методические рекомендации по ведению класса композиции в музыкальной школе. – М.: Издан. метод. каб., 1983.

88. Методические рекомендации по развитию музыкально-творческих способностей. – Киев, 1982. – 16 с.

89. Морозова С.Н. Музыкально-творческое развитие детей в педагогическом наследии Б.Л. Яворского. – М., 1981.

90. Московская консерватория (1866-1966). Автор, сост. и ред. Г.А. Прибегина. – М.: Музыка, 1966.

91. Московская консерватория (1966-1991). Автор, сост. и ред. Г.А. Прибегина. – М.: Музыка, 1991. – 240 с.

92. Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и средн. пед. учеб. заведений /Л.В. Школяр, Е.Д. Критская и др.; под ред. Л.В. Школяр. – М.: Изд-ий центр «Академия», 2001. – 232 с.

93. Мун Л.Н. Импровизация как вид творческой деятельности в теории и практике музыкального образования: Дис. канд. пед. наук. – М., 2001.

94. Мун Л.Н. Творческая сущность импровизации в истории искусств и в музыкальном образовании младших школьников //Виды искусства и их взаимодействие: Пособие для учителя. – М.: 2001. – С. 55-77

95. Муров А.Ф. Практические советы начинающим композиторам: Учеб. пособие. – Новосибирск, 1989.

96. Муха А.И. Процесс композиторского творчества /Проблемы и пути исследования: Дис. докт. искусств. – Киев, 1980.

97. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детства, отрочества: Учеб. для студ. вузов. – 7-е изд., стереотип. – М.: Изд-ий центр «Академия», 2002. – 465 с.

98. Мясичев В.Н., Готсдинер А.Л. Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение //Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика. Хрестоматия. Вып.1. – Ч. II. – М., 1991.

99. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции. – М.: Музыка, 1982. – 319 с.

100. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
101. Найко Н.М. Н.К. Метнер «Творческий процесс и его постижение» /на материале высказываний композитора /Сб. научных трудов. – М., 1992.
102. Насонов Р. Как я не стал «нашим» или Беседы о проблемах композиторского образования //Музыкальная академия. – 1993. - № 4 – С. 60-65
103. Неизвестный Денисов: Из Записных книжек (1980/81 – 1986; 1995). – М.: Композитор, 1997. – 160 с.
104. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. - 5-е изд. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
105. Никабадзе Л.В. Музицирование как основа музыкально-эстетического воспитания (на материале музыкальных студий Грузинской ССР): Дисс. канд. искусств. наук. – Тбилиси, 1987.
106. Новоселова Л.А. «...Хочу быть композитором» //Музыкальная академия. – 1998. - № 1 – С. 78-80
107. Оннегер А. Я-композитор. – М., 1963. – С. 207
108. Осеннева М.С., Безбородова Л.А. Методика музыкального воспитания младших школьников: Учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов. – М.: Изд-ий центр «Академия», 2001. – 368 с.
109. Павлишин С. Арнольд Шенберг: Монография. – М.: Композитор, 2001. – 480 с.
110. Педагогика. Учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей /Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России. – 198. – 640 с.
111. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 190 с.
112. Песталоцци. Антология гуманной педагогики. – М.: Изд-ий Дом Шалвы Амонашвили, 1988. – 224 с.

113. Пляченко Т.Н. Вокально-хоровая подготовка будущих учителей музыки в условиях группового обучения на музыкально-педагогическом факультете: Дис. канд. пед. наук. – М., 1993.

114. Прихожан А.М. Психологические проблемы подросткового возраста как пубертатного периода развития. //Практическая психология образования /Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1997. – С. 341-345

115. Проблемы этики и эстетики //Природа искусства и механизмы художественной деятельности. Под ред. (проф.) А.Н. Илиади. Вып. 2. – Изд. Ленинградского университета. – Л., 1975.

116. Программы специальных дисциплин теоретико-композиторского факультета консерваторий. – М., 1946.

117. Прокофьев С.С. Автобиография. – М.: Музыка, 1990.

118. Процессы музыкального творчества: Сб. трудов. – Вып. 130. – М., 1994. – С. 3-8

119. Психология одаренности детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений /Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина и др.; Под ред. Н.С. Лейтеса. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 336 с.

120. Рапацкая Л.А. Проблемы развития культурологического направления в отечественной педагогике искусства накануне нового тысячелетия //Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании: Материалы Международной конференции «Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития, посвященной 95-летию со дня рождения Д.Б. Кабалевского (Москва, 7-11 декабря 1999 года) /Под ред. Е.Д. Критской, Л.В. Школяр. – М.: Флинта, 1999. – С. 76-81

121. Развитие творческих способностей на уроках сольфеджио: Методические рекомендации. /Сост. Морих И.Б. – Минск, 1980. – 19 с.

122. Римский-Корсаков Н.А. Музыкальные статьи и заметки /Под ред. Н. Римской-Корсаковой. – СПб, 1911. – С. 75, 116



123. Римский-Корсаков Н.А. О музыкальном образовании. – Полн. собр. соч.: Лит. произведения и переписка. – М., 1983. – Т.2. – С. 209-210
124. Родионова Т.И. Обучение основам композиции в классах фортепиано детских музыкальных школ //Вопросы фортепианной педагогики. – М.: Музыка, 1976. – Вып. 4 – С. 63-79
125. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. /Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 672с., ил., Т. 2 – М-Я – 1999. С. 441-443
126. Рубинштейн А.Г. Мысли и афоризмы. – СПб, 1903. – С. 9-10
127. Рубинштейн А.Г. О музыке в России. – Лит. наследие, Т.1. – М., 1983
128. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. – С. 141-142
129. Рыбакова Е.Л. Музицирование как форма досуга и эстетического развития детей: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Л., 1991.
130. Рытов Д. Увидеть в ребенке творца: О проблеме развития творческих способностей музыкальной деятельности на народных инструментах //Искусство в школе. – 2000. -№ 4. – С. 43-49
131. Савшинский С.И. Детская фортепианная педагогика //Вопросы фортепианной педагогики. – М.: Музыка, 1976. – Вып.4;. – С. 19-22
132. Сапонов М.А. Искусство импровизации: Импровизационные виды творчества в западноевропейской музыке средних веков и Возрождения. – М.: Музыка, 1982.
133. Спутник учителя музыки /С.С. Балашова, В.В. Медушевский, Г.С. Тарасов и др.; Сост. Т.В. Чельшева. – М.:Просвещение, 1993. – 240 с.
134. Соколов А.С. Музыкальная композиции XX века: Диалектика творчества. М.: Музыка, 1992. –230 с.
135. Спиркин А.Г. Философия: Учебник. – М.: Гардарики. 1999. – 816 с.
136. Столяренко Л.Д. Педагогика. – Ростов на Дону «Феникс», 2000. – 448 с.
137. Стравинский И.Ф. Диалоги: Воспоминания. Размышления. Комментарии. Л.: Музыка, 1971. – С. 224-226

138. Сухомлинский В.А. Антология гуманной педагогики. – М.: Изд-ий Дом Шалвы Амонашвили, 1997. –224 с.
139. Сухомлинский В.А. Как воспитывать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1990. – С. 13
140. Тевлина В.К. Творческий поиск учителя как необходимое условие проведение современного урока музыки //Музыкальное воспитание в школе. – Вып. 14: Сб. статей /Сост. О. Апраксина. – М.: Музыка, 1979. – С. 32-36
141. Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие /Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др. – 2-е изд. – М.: Флинта, 1999. – 336 с.
142. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания. – Известия АПН РСФСР № 11. – М.-Л., 1947.
143. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
144. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Изд. Академия пед. наук РСФСР, 1961.
145. Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /Под общ. Ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 368 с.
146. Терентьева Н.А. Основы творческого музицирования: Учеб. пособие. – СПб: Образование, 1995. – 60 с.
147. Тихомиров Г.В. Мелодия и аккомпанемент /Беседы с самодеятельными композиторами. – М.: Сов. композитор, 1963, I беседа.
148. Тихомиров Г.В. Элементы композиторской техники /Беседы с самодеятельными композиторами. – М.: Музыка, 1964, – II беседа. – 33 с.
149. Торшилова Е.М. «Шалун или Мир дому твоему»: программа и методика эстетического развития дошкольников. – М.: 1998. – 220 с.
150. Торшилова Е.М. Можно ли поверить алгеброй гармонию? (критический очерк экспериментальной эстетики). – М.: Искусство, 1988. – 208 с.
151. Торшилова Е.М. Творческие возможности типов эмоционального и рационального в эстетическом восприятии школьников //Творческое развитие

младших школьников в процессе эстетического воспитания. – Душанбе, 1983. – С. 37-50

152. Торшилова Е.М. Ценностные ориентации современных школьников //Вестник РАО, 2001.

153. Торшилова Е.М. Эстетическое воспитание в семье. – М.: Искусство. 1989. – 144 с.

154. Усачева В.О. Импровизация и сочинение музыки как творческий метод развивающего обучения детей: Дис. в виде научного доклада канд. пед. наук. – М., 2002.

155. Усачева В.О. Учитель сочиняющий //Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании: Материалы Международной конференции «Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития, посвященной 95-летию со дня рождения Д.Б. Кабалевского (Москва, 7-11 декабря 1999 года) /Под ред. Е.Д. Критской, Л.В. Школяр. – М.: Флинта, 1999. – С. 224-228

156. Ускова Д.Н. Композиция как педагогическое средство развития интерпретирующей способности педагога-музыканта //Автореф. дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2001.

157. Ушинский К.Д. Антология гуманной педагогики. – М.: Изд-ий Дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 224 с.

158. Халабузарь П.В., Попов В.С., Добровольская Н.Н. Методика музыкального воспитания: Учеб пособие. – М.: Музыка, 1989. – 175 с.

159. Хиндемит П. Мир композитора //Сов. Музыка. – 1963. - № 5.

160. Холопов Ю.Н. Задание по гармонии. – М.: Музыка, 1983. – 287 с.

161. Холопов Ю.Н. Композиция //Музыкальный энциклопедический словарь. Гл. ред. Г.В. Келдыш. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 264-265

162. Холопов Ю.Н. Чему учат в Джульярде //Российский музыкант. – 1992. – № 8 (1162).

163. Холопова В.Н Музыка как вид искусства. /Учеб. пособие для студ. конс. и муз. училищ. – 2-е изд. – М.: НТЦ Консерватории. –1994. – 260 с.

164. Холопова В.Н. Формы музыкальных произведений: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. – СПб: Изд. «Лань», 2001. – 496 с.

165. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика. – СПб: Алетейя, 2001. – 320 с.

166. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества. – М.: Сов. Композитор, 1988. – 384 с.

167. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: Учеб. пособие для студентов пединститутов по спец. № 2119 «Музыка и пение». – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

168. Чайковский П.И. О композиторском мастерстве /Избр. отрывки из писем и статей. М., 1952. – С. 53

169. Чайковский А.В. Такие конкурсы интересны и полезны //Музыкальная академия.-2001. - № 1.

170. Шебалин В.Я. Литературное наследие: Воспоминание. Переписка. Статьи. Выступление. – М.: СК, 1975 . – 280 с.

171. Шебалина А. В.Я. Шебалин: Годы жизни и творчества. – М.: Сов. композитор, 1990. – 302 с.

172. Шеломов Б.И. Детское музыкальное творчество на русской народной на основе: Методологическое пособие для педагогов детских музыкальных школ. – СПб.: Композитор, 1997. – 224 с.

173. Шиповская Л.П. Музыкальное творчество / Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании: Материалы Международной конференции «Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития, посвященной 95-летию со дня рождения Д.Б. Кабалевского (Москва, 7-11 декабря 1999 года) /Под ред. Е.Д. Критской, Л.В. Школяр. – М.: Флинта, 1999. – С. 81-84

174. Шишова О.А. Развитие творческих способностей детей в условиях школы искусств //Молодые голоса: Сб. научно-исслед. работ аспирантов и соискателей МГОПУ. – М.: МГОПУ. – 1998. – С. 211-214

175. Школяр В.А. Методология музыкального образования: реальность и перспективы развития//Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании: Материалы Международной конференции «Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития, посвященной 95-летию со дня рождения Д.Б. Кабалевского (Москва, 7-11 декабря 1999 года) /Под ред. Е.Д. Критской, Л.В. Школяр. – М.: Флинта, 1999. – С. 84-88

176. Школяр В.А. Обновление содержания музыкального образования с методологических позиций: Опыт исследования проблемы. – М.: Флинта, 1999. – 88 с.

177. Школяр В.А. Формирование и развитие у учащихся основ содержательного анализа инструментальной музыки на занятиях фортепиано: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1994. – 16 с.

178. Школяр Л.В. Школа Кабалевского в педагогике искусства//Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании: Материалы Международной конференции «Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития, посвященной 95-летию со дня рождения Д.Б. Кабалевского (Москва, 7-11 декабря 1999 года) /Под ред. Е.Д. Критской, Л.В. Школяр. – М.: Флинта, 1999. – С. 10-15

179. Школяр Л.В. Нравственное воспитание младших школьников на уроках музыки. Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1982. – 18 с.

180. Шмалько Ю.В. Формирование музыкального мышления учащегося-музыканта в процессе подбора по слуху и импровизации (на материале работы в классе фортепиано): Дис. канд. пед. наук. – М., 1998.

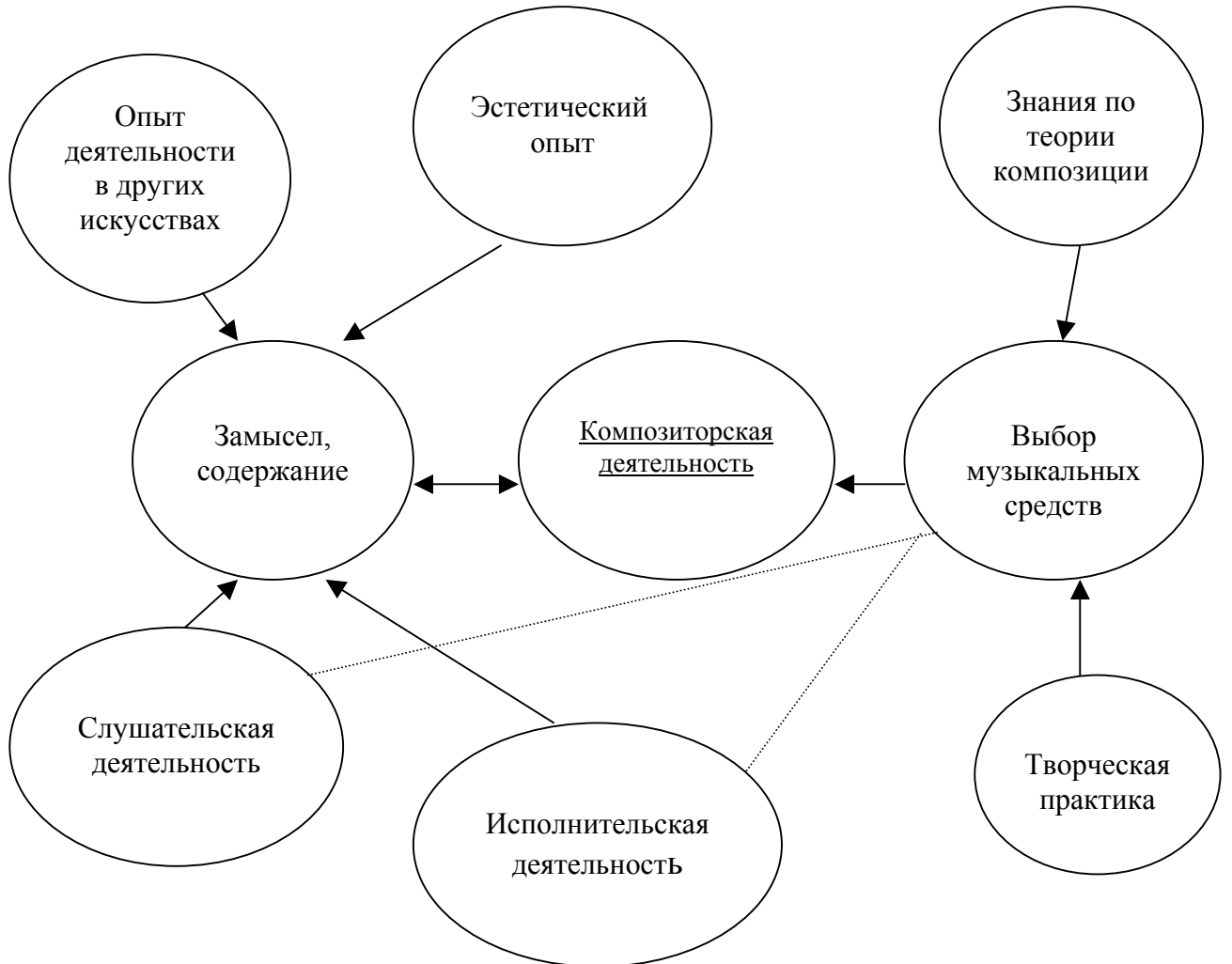
181. Шостакович Д.Д. Беседа с молодыми композиторами //Советская музыка, 1955. – № 10, С. 16

182. Шнитке А.Г. На пути к воплощению новой идеи //Проблема традиций и новаторства в современной музыке /Сост. А.М. Гольцман. – М.: СК, 1982. – С. 104-107

183. Щербачев В.В. Методическая записка и программа курса форм и практического сочинения //Из истории современного музыкального образования: Сб. материалов и документов 1917 – 1927. – Л.: Музыка, 1969. – 306 с.
184. Эстетика: Словарь /Под общ. ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
185. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: «Флинта», 1997. – 224 с.
186. Ярошевский М.Г. Творчество //БСЭ. – 3-е изд. – М., 1976. – т. 25. – С. 331-332
187. Merriam Alan P. The Anthropology of Music. – Northwestern university press. – Evanston, 1964. – 358 p.
188. Homo musicus. Альманах музыкальной психологии '99. – М., 1999. – 180 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ I

## СХЕМА I



## СХЕМА II



## СХЕМА III

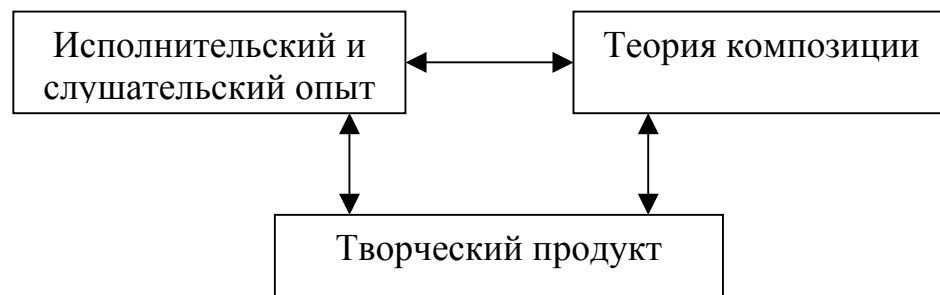




Таблица № 1

**Результаты анкетного опроса студентов контрольных и экспериментальных групп на констатирующем этапе эксперимента (в процентах)**

		<b>В О П Р О С Ы</b>		
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>КГ</b>	средний результат положительных ответов	83 %	25 %	78 %
<b>ЭГ</b>	средний результат положительных ответов	78 %	25 %	75 %
Разница средних результатов в ответах КГ и ЭГ		- 5 %	0 %	- 3 %

Таблица № 2

**Результаты анкетного опроса студентов контрольных и экспериментальных групп на контрольном этапе эксперимента (в процентах)**

		<b>В О П Р О С Ы</b>		
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>КГ</b>	средний результат положительных ответов	71 %	33 %	14 %
<b>ЭГ</b>	средний результат положительных ответов	89 %	83 %	86 %
Разница средних результатов в ответах КГ и ЭГ		+ 18 %	+ 50 %	+ 72 %

Таблица № 3

**Результаты срезов уровня музыкально-теоретической подготовки студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента (в процентах)**

Группы	<u>1 уровень</u> (низкий)	<u>2 уровень</u> (средний)	<u>3 уровень</u> (высокий)
<b>КГ</b>	42	33	25
<b>ЭГ</b>	39	33	28
Разница между средними результатами контрольных работ	<b>- 3</b>	<b>0</b>	<b>+ 3</b>

Таблица № 4

**Результаты срезов уровня музыкально-теоретической подготовки студентов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента (в процентах)**

Группы	<u>1 уровень</u> (низкий)	<u>2 уровень</u> (средний)	<u>3 уровень</u> (высокий)
<b>КГ</b>	30	42	28
<b>ЭГ</b>	22	45	33
Разница между средними результатами контрольных работ	<b>- 8</b>	<b>+ 3</b>	<b>+ 5</b>

Таблица № 5

**Результаты срезов уровня музыкально-творческого развития будущих учителей музыки в процессе обучения композиции на констатирующем этапе эксперимента (в процентах)**

Группы	<u>1 уровень</u> (низкий)	<u>2 уровень</u> (удовлетво- рительный)	<u>3 уровень</u> (хороший)	<u>4 уровень</u> (высокий)
<b>КГ</b>	85	15	–	–
<b>ЭГ</b>	84	16	–	–
Разница между средними результатами	<b>– 1</b>	<b>+ 1</b>	–	–

Таблица № 6

**Результаты срезов уровня музыкально-творческого развития будущих учителей музыки в процессе обучения композиции на контрольном этапе эксперимента (в процентах)**

Группы	<u>1 уровень</u> (низкий)	<u>2 уровень</u> (удовлетво- рительный)	<u>3 уровень</u> (хороший)	<u>4 уровень</u> (высокий)
<b>КГ</b>	82	15	3	–
<b>ЭГ</b>	13	14	53	20
Разница между средними результатами	<b>– 69</b>	<b>– 1</b>	<b>+ 50</b>	<b>+ 20</b>

Таблица № 7

Условный уровень музыкально-творческого развития	Внешние проявления
1. <u>Низкий</u> («безынициативный»)	Работа учащегося выполнена на самом элементарном уровне, а ее результативность пока еще минимальна: мелодия не отвечает логике музыкального построения; в ритмике – статичность; в гармонии – однообразие функций, чаще всего несогласованность с мелодией по тональным функциям и ладовым тяготениям; фактурные штампы; аморфная форма.
2. <u>Репродуктивный</u> («стереотипно-инерционный»)	Работа учащегося обладает большей логичностью и завершенностью по сравнению с предыдущим уровнем, а в решении творческой задачи преобладает чаще всего репродуктивный способ действий «по образцу». Мелодия при этом согласуется с гармонией, которые в целом не отличаются оригинальностью; отмечается фактурная и ритмическая стереотипность; голосоведение не всегда выдерживается. В целом доминирует инерционность мышления.
3. <u>Репродуктивно-творческий</u> («стереотипно-экспериментальный»)	Для этого уровня характерно более отчетливое сочетание репродуктивного и творческого способа воплощения замысла. В работе более смело используются музыкально-выразительные средства, имеются фрагменты, отмеченные интонационно-ладовой, гармонической, ритмической, тембровой и фактурной оригинальностью, хотя пока еще нет индивидуального почерка.
4. <u>Творческий</u> («оригинальный»)	Работа отмечена индивидуальностью почерка. При этом авторская самобытность распространяется на тематический комплекс, формообразование и образный строй сочинения.

## ПРИЛОЖЕНИЕ II

### Примерный список музыкальной литературы для чтения с листа на фортепиано.

1. Альбенис И. Шесть испанских танцев. Прелюдия. Кордова. Сегидилья. Наварра.
2. Бабаджанян А. Шесть картинок.
3. Балакирев М. Обработки русских народных песен.
4. Баласанян С. Юношеский альбом.
5. Барток Б. Микрокосмос. Багатели
6. Бизе Ж. Пьесы из сюиты для фортепиано в 4 руки «Игры для детей».
7. Бородин А. Маленькая сюита для фортепиано.
8. Брамс И. Детские народные песни для голоса и фортепиано.
9. Бриттен Б. Песни для детей. «Путеводитель по симфоническому оркестру».
10. Вилла-Лобос Э. Куклы, Зверюшки.
11. Гаврилин В. Детская сюита. Портреты. Зарисовки для фортепиано в 4 руки (тетради I-IV). Три танца. Генерал идет. Ехал Тит по дрова.
12. Геворкян Ю. Альбом детских пьес.
13. Гершвин Дж. Прелюдии.
14. Гранадос С. Испанские танцы. Отрывки из оперы «Порги и Бесс» (переложение в 4 руки).
15. Гречанинов А. Детские песни и пьесы для фортепиано.
16. Григ Э. Лирические пьесы. Поэтические картинки. Листки из альбома. Шествие гномов.
17. Голубев Е. Детский альбом.
18. Гречанинов А. Детский альбом. 10 детских пьес.
19. Григ Э. Лирические пьесы.
20. Дебюсси К. Детский уголок. Арабески. Бергамасская сюита.
21. Дварионас Б. Маленькая сюита. 15 пьес для детей.
22. Долухонян А. Детская сюита.
23. Кабалевский Д. 30 детских пьес. 24 легкие пьесы. Легкие вариации.
- Рондо. Прелюдии.
24. Кажлаев М. Детский альбом.
25. Калсонс Р. Детские пьесы в 4 руки.
26. Караев К. Детский альбом.
27. Кикта В. Баба-Яга.
28. Кодаи З. Пьесы из фортепианных циклов, обработки народных песен.
29. Копылов А. На одной ножке за стрекозами. Гавот. Менуэт.
30. Косенко В. 24 детские пьесы.
31. Красильников И. Музыка для детей.
32. Львов-Компанеец Д. Детская музыка. Детский альбом.
33. Лядов А. Фортепианные пьесы. Детские песни. Обработки русских народных песен. «Кикимора», «Баба-Яга» (переложение для фортепиано).

34. Меликов А. Детские пьесы.
35. Мендельсон Ф. Песни без слов.
36. Мусоргский М. Картинки с выставки. «Детская» для голоса и фортепиано. Избранные романсы и песни.
37. Николаев А. Детский альбом.
38. Оннегер А. Дань почтения Равелю.
39. Орф. К. Музыка для детей.
40. Парцхаладзе М. Детский альбом.
41. Печорский Б. Игрушки. 10 характеристических пьес.
42. Прокофьев С. Детская музыка (12 легких пьес). Мимолетности. Сказки старой бабушки. Гавот из «Классической сюиты». Музыка из балета «Ромео и Джульетта». «Петя и волк» симфоническая сказка (переложение для фортепиано автора). Обработки русских народных песен. 3 детские песни.
43. Пуленк Ф. Сельские сцены.
44. Равель М. Пьесы из сюиты для фортепиано в 4 руки. «Матушка-гусыня».
45. Раков Н. 24 пьесы в разных тональностях.
46. Регер М. Альбом для юношества.
47. Римский-Корсаков Н. Обработки русских народных песен. Фрагменты из опер.
48. Слонимский С. «От пяти до пятидесяти» (фортепианный альбом).
49. Свиридов Г. Альбом пьес для фортепиано. Избранные хоры и романсы. «Метель» Музыкальные иллюстрации к повести А.С. Пушкина.
50. Сигмейстер Э. Фортепианные пьесы для детей.
51. Сидельников Н. Саввушкина флейта. 25 легких пьес для фортепиано.
52. Скрябин А. Прелюдии.
53. Стравинский И. Пьесы для фортепиано. Фрагменты из балетов.
54. Такташвили О. Альбом детских пьес.
55. Ткач З. Детский альбом.
56. Хагортян Э. Детский альбом.
57. Хачатурян А. Детский альбом.
58. Хачатурян К. Детский альбом.
59. Чайковский П. Детский альбом. Времена года. Песенка без слов. Детские песни. Обработки русских народных песен. Фрагменты из балетов и опер.
60. Шамо И. Картины русских живописцев.
61. Шопен Ф. 24 прелюдии.
62. Шостакович Д. Детская тетрадь. Танцы кукол. Прелюдии.
63. Шуберт Ф. Шесть музыкальных моментов.
64. Шуман Р. Альбом для юношества. Лесные сцены. Детские сцены.
65. Щедрин Р. Тетрадь для юношества.
66. Эшпай А. Детские пьесы.