

Теоретические и методические основы формирования начальных навыков творческого музицирования на материале песенного аккомпанемента в классе баяна и аккордеона детской музыкальной школы

Васильев Петр Семенович,

профессор, доцент кафедры музыкальных инструментов Чувашского государственного института культуры и искусств, г. Чебоксары

Аннотация. В статье предпринята попытка освещения теоретических основ формирования начальных навыков творческого музицирования с целью научно-методического обоснования практической методики преподавания в школе.

Ключевые слова: музицирование, творческое музицирование, песенный аккомпанемент, традиционная методика, подбор по слуху, транспонирование, импровизация, сочинение, модель, связанная импровизация.

Передовые отечественные деятели музыкальной педагогики XX века в творческом музицировании усматривали действенное средство развития музыкально-творческих способностей. К примеру, о насущной необходимости возвращения к традициям композиторского и исполнительского начал клавирной педагогики XVIII века говорит лозунг Г. Г. Нейгауза – «догнать и перегнать Баха – не достойная ли это задача для советской музыкальной педагогики» (Нейгауз, 1988, с. 105). Л. Баренбойм отмечает, что этот риторический лозунг «...может, на первый взгляд, представиться неожиданным и сказанным ради красного словца...». Далее музыковед спрашивает: «Неужели же спустя два с лишним столетия мы не сумели подняться до уровня баховской педагогики?» – и отвечает: «А между тем нейгаузовский призыв полон глубочайшего смысла, и ему должен быть придан ещё более широкий характер, чем вложил в него – судя по контексту, в котором он приведён и где говорится о единстве художественного и технического начал в исполнительской педагогике», – сам автор» (Баренбойм, 1989, с. 223).

Идея внедрения в учебный процесс элементов творческого музицирования в нашей стране исходит от Б. Л. Яворского и Б. В. Асафьева. Ещё в 20-е годы прошлого века Яворский писал: «Необходимо ввести в программы всех отделений музыкальных школ элемент творчества..., чтобы каждый музыкант мог произвести на языке своего искусства хотя бы простейшее выражение своих мыслей... Элемент творчества должен войти в программы всех курсов... школа должна учить не только читать написанное, но и говорить свои собственные слова» (Цит. по: Баренбойм, 1973, с. 33–34). Поддерживая данную идею, Асафьев предлагал стимулировать творческие способности учащихся привлекая их к сочинительству: ««Композиторство» не должно ограничиваться специализацией и замкнутым кругом людей особенно одарённых. Это злейшая ошибка старой музыкальной педагогики... Приобщение к творческому музицированию» по Асафьеву подразумевало «вызывание творческого дара» (Цит. по: Баренбойм, 1989, с. 168). Среди сторонников и последователей идей Яворского и Асафьева данная идея получила дальнейшее развитие у видного теоретика-пианиста Л. Баренбойма, утверждавшего, что «...использование творческого музицирования в музыкально-воспитательных целях – одна из характернейших тенденций музыкальной педагогики XX века» (Баренбойм, 1973, с. 32–33).

Однако в массовой педагогике наших дней отмечаемая тенденция ещё не стала преобладающей. Традиционная педагогика нацелена большей частью на приобретение навыков ремесла и часто не обращает должного внимания на формирование и развитие навыков творческого музицирования. Существенно снижает результативность учебной деятельности отсутствие продуманной системы. Ущербность такого подхода обнаруживается в неспособности обучающихся подбирать по слуху мелодии популярных песен и танцев, воспроизводить простейшие варианты аккомпанемента, транспонировать и читать с листа. С осознанием решающего значения творческого музицирования в достижении результатов в учебной деятельности со второй половины прошлого столетия этот пробел активно начал восполняться, что отметилось выходом из печати публикаций ряда работ методической направленности таких авторов, как Г. Шахов, С. Оськина, Д. Парнес, В. Яшин, В. Волобуев и др.

Современные рабочие учебные программы детских музыкальных школ по классу баяна и аккордеона стали уделять пристальное внимание подбору по слуху и транспонированию, которые наиболее успешно осуществляются на материале детской песни и музыки для детей. Именно этот материал открывает возможности наиболее полного отражения психологических особенностей восприятия музыки и эстетических потребностей детей, что, в свою очередь, благоприятствует формированию зачатков творческого музицирования. Несмотря на то что затронутая нами проблема актуальна для широкой аудитории обучающихся на разных уровнях подготовки, самые элементарные навыки творческого музицирования с успехом могут быть реализованы и в работе с учащимися детской музыкальной школы.

Общеизвестно, что музыкальное обучение и воспитание ребёнка на начальном этапе музыкальной школы должно опираться на способность ребёнка сосредоточенно слушать и переживать музыку, на основании чего у него «пробуждается» или возникает интерес и потребность в музицировании, что напрямую зависит от его предыдущего музыкального опыта. То есть, другими словами, у ребёнка уже должен иметься пусть небольшой, но определённый багаж услышанной и пережитой им музыки в повседневной жизни, из которого складывается его слуховой опыт, ибо именно этот опыт на первых порах и должен стать отправной точкой для педагога в предстоящем пути становления музыканта.

Такой точкой может быть и, наверняка, является детская песня как доступный для восприятия ребёнка, отличающийся простотой фактурного изложения, жанровым многообразием, яркой эмоциональностью и мелодичностью, содержательным поэтическим текстом. Именно песня становится благоприятным материалом для развития учащегося, за что педагогу непременно стоит зацепиться. По нашему твёрдому убеждению, в работу по приобретению начальных навыков творческого музицирования на вышеназванной основе возможно вовлечь почти всех учащихся-баянистов и аккордеонистов детских музыкальных школ с их разным уровнем способностей и степени подготовленности, потому как предлагаемая методика обучения и система практических заданий предполагают строгую последовательность и максимальную доступность.

Первые шаги учащегося по освоению творческих навыков предусмотрены на самых простых примерах. По мере перехода на следующие ступени задачи усложняются, что позволяет педагогу грамотно осуществить индивидуальный подход к ученику с учётом его природных способностей. Наиболее способные дети могут быстрее продвигаться по этой «лестнице» заданий. (В большей мере это коснётся, конечно же, учащихся, ориентированных на предпрофессиональную подготовку.) Только педагогу здесь следует учесть то обстоятельство, что нет необходимости приводить всех под общий знаменатель, ибо достижения детей будут разными. Это вполне нормально, т. к. в конечном счёте во

всех случаях приобретаемые навыки полезны и имеют немалый развивающий потенциал. При благоприятном стечении обстоятельств, через работу над песней у учащегося может появиться склонность к приобретению концертмейстерских умений и навыков, что вполне объяснимо демократичностью жанра. Юный баянист или аккордеонист в лице родителей, бабушек и дедушек найдёт самых внимательных, доброжелательных и заинтересованных слушателей творчества ребенка. Здесь, думается, для руководителей и педагогов ДМШ открывается весьма заманчивая возможность для демонстрации достижений маленьких музыкантов-концертмейстеров в формате внутришкольных фестивалей и конкурсов концертмейстерского мастерства. В качестве солистов-вокалистов здесь, конечно же, должны принимать участие тоже дети. Как правило, такой конкурс наверняка бы привлёк внимание зрителей всех возрастных категорий, так что по части посещаемости слушательской аудитории на такого рода мероприятия не было бы особых проблем.

На этом завершим пояснительную часть и перейдём к основной, где попытаемся вкратце изложить, что мы понимаем под термином «творческое музицирование».

В исследованиях проблем музыкальной педагогики и исполнительства термин «музицирование» приобрёл значение такого акта исполнительского оперирования музыкальным материалом, которое свойственно импровизации и сочинению музыки, подбору её по слуху. Музицирование такого рода нередко называют «творческим» (Баренбойм, 1973, с. 35).

В настоящее время появились учебные пособия и исследовательские работы, где в различных видах творческого оперирования музыкальным материалом прослеживается последовательность действий исполнителя. К примеру, баянист-исследователь В. И. Шарабуров включает в содержание термина «творческое музицирование» подбор по слуху и транспонирование, чтение нот с листа, импровизацию и сочинение и предлагает различать их иерархические отношения: импровизация и сочинение – основные, подбор по слуху, транспонирование и чтение с листа – вспомогательные. (Шарабуров, 1989, с. 16–17).

Во взаимодействии между импровизацией и сочинением музыки в рамках контекста предполагаются и сходства, и сменяющиеся отношения, и переходы. На практике импровизация, понимаемая как «сиюминутное» музицирование, отождествляется искусству мыслить и исполнять музыку одновременно. Несмотря на присутствие разных сторон и признаков в искусстве импровизации, в большинстве случаев в ней так или иначе присутствует момент заданности материала, являющейся основой развёртывания всей формы композиции – моделью, а импровизация, основанная на ней – связанной. Исходя из этих понятий, подбор, сочинение и варьирование песенного аккомпанемента можно отнести к связанной импровизации, моделью которой служит неизменная мелодия песни с новым поэтическим текстом в каждом куплете.

Эмоциональное и рациональное содержание песни, её поэтический образ могут стать и самостоятельной заданной моделью идеи музыкальной импровизации. Так словесный текст, взаимодействуя с неизменной мелодией, порождает новое по существу содержание. Это содержание есть «...результат не сложения, а тонкого взаимодействия, взаимоосвещения, даже взаимопроникновения, взаимоотбора двух множеств – музыкального и поэтического. Напев и текст отражают действительность каждый на своём языке, и пока мы следим, к примеру, за развитием сюжета, музыка вводит нас (пусть подсознательно) в тот мир, в тот контекст, которого нет и быть не может в тексте, но без которого текст будет воспринят иначе, не так тонко, не так глубоко» (Земцовский, 1974, с. 199).

Поскольку материалом разработки нашей темы является песенный аккомпанемент, прежде постараемся выяснить функциональное значение данного термина в отношении содержания песни в целом. Об этом убедительно говорит педагог-методист Чувашского госпедуниверситета Цветков Э. И.: «Аккомпанемент должен «с добровольной послушностью и осторожной инициативой» сочетать свою партию с вокальной линией, быть носителем исполняемого смысла, а не только выдумки и технической подготовленности концертмейстера» (Цветков, 1998, с. 20).

Действительно, приведущем значении поэтического текста и мелодии, аккомпанемент обладает огромными потенциальными возможностями раскрытия психологического и изобразительного контекста в песне. Являясь составной частью песни, аккомпанемент содержит разнообразные выразительные средства: ритмо-гармоническую основу, метро-ритмическую пульсацию, мелодические образования, регистровые и тембровые контрасты. Одновременно аккомпанемент имеет и своё смысловое единство, и на этом основании требует особого художественно-исполнительского решения. С этих позиций различают три степени смысловой нагрузки аккомпанемента: фон, диалог, конфликт. Сопровождение «фон» в песне полностью подчинено солирующему голосу, отсюда и более приглушенный уровень звучания; в «диалоге» партия аккомпанемента может уравновеситься в звучании с солистом-вокалистом; «конфликт» может создать резкий контраст к основному образу.

Процесс создания аккомпанемента предполагает осознание учащимся содержания, характера, жанра, стиля музыки, художественного образа, эмоциональной драматургии песни. Одним из основных условий достижения совершенства в искусстве аккомпанемента является безусловное следование сюжетной фабуле поэтического текста, что предопределяет проявления тонкой исполнительской реакции аккомпаниатора на смысловые и образные нюансы интонирования, является ключом к творческим находкам по импровизации, варьированию и обновлению аккомпанемента. Анализ сюжетного развития поэтического текста способен подсказать обоснованный план последовательности разных вариантов аккомпанемента в композиционной структуре песни.

Умение видеть и определить специфику аккомпанемента (соотношение аккомпанемента с мелодией (вступление, связки, проигрыши, заключение)), фактуру, единицу движения и ритмическую пульсацию, характерные жанровые и стилистические признаки входит, в первую очередь, в обязанность педагога с последующей передачей этих знаний и умений своему воспитаннику. Выразительные и изобразительные возможности различных инструментальных типов фактур и непосредственное интонирование в русле сюжетного развития песни также должны находить непосредственное смысловое выражение в аккомпанементе. Для этого требуется тщательное исследование музыкально-поэтической структуры песни, уяснение художественно-выразительных задач, а главное – определение педагогом учебно-воспитательных целей.

Литература

Баренбойм Л. А. За полвека : очерки, статьи, материалы. Ленинград : Советский композитор, 1989. 368 с.

Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. Ленинград ; Москва : Советский композитор, 1973. 271 с.

Земцовский И. И. Семасиология музыкального фольклора (методологические предпосылки) // Проблемы музыкального мышления : сборник статей / сост. и ред. М. Г. Арановский. Москва : Музыка, 1974. С. 177–206.

Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Москва : Музыка, 1988. 240 с.

Цветков Э. И. Приемы варьирования аккомпанемента школьной песни // Народная школа. 1998. № 3. С. 20–29.

Шарабуров В. И. Профессиональное развитие учителя-музыканта общеобразовательной школы : учебное пособие. Свердловск, 1989. 100 с.