

И. М. Красильников

## Подходы к творческому развитию школьников (на примере обращения к вокальной импровизации)

I. M. Krasilnikov

### Approaches To Creative Development of Schoolchildren (on the Example of Turning to Vocal Improvisation)

В массовом музыкальном образовании вопрос о формировании творческих способностей долгое время вообще не ставился. Так, фребельская методика музыкального воспитания в дореволюционной России основывалась на строгой системе регламентаций. Отношение к творческой деятельности иногда даже было негативным. А. Карасев, например, считал, что дети не способны к творчеству, они склонны лишь к подражанию, поэтому его применение не принесет пользы музыкальному развитию.

Реакцией на шаблон и рутину в музыкальном воспитании, подчинение его узким задачам обучения пению явилась теория свободного воспитания, выдвинутая К.Н. Венццелем. Главной целью музыкального воспитания, с его точки зрения, является освобождение творческих сил ребенка, и для этого он считает необходимым отказаться от формальных способов обучения и наполнить музыкальные занятия творческой деятельностью. При этом он выступает против исполнения детьми чужих музыкальных произведений, приравнивая его к копированию картин художников, и даже считает неприемлемым коллективное пение, усматривая в нем нечто гипнотическое и порабощающее волю.

Дети, по Венццелю, должны сами творить мелодию и текст песни, экспериментировать с музыкальными инструментами и творчески отражать с их помощью свои музыкальные впечатления [6, с. 52]. Таким образом, критикуя узко обучающую направленность музыкального воспитания, К. Венццель впадает в другую крайность, отрицая необходимость программ, плана и отвергая руководящую роль педагога.

Близка теории свободного воспитания позиция А.Л. Маслоу, который, считая одной из важнейших задач музыкальной педагогики развитие музыкального воображения, предусматривает на занятиях организацию творческой деятельности детей. Эта деятельность может быть выражена в сочинении мелодии на данный текст, на данный ритм, в сочинении окончания к предложению. При этом А.Л. Маслов считает нецелесообразным изучение с детьми нотной грамоты, так как она может убить и творческое воображение, и интерес к музыке [10, с. 31].

С. Руднева также считает, что обучение может повредить музыкальному творчеству ребенка, поскольку он, «...развивая в себе способность к аналитическому восприятию, легко теряет свою примитивную целостность, а вместе с нею в значительной степени утрачивается и творческая активность» [7, с. 85].

Недооценка обучения характерна для подхода к детскому творчеству многих западных исследователей. Так, В. Генси де Гайза подчеркивает спонтанный характер детской импровизации, противопоставляя творческое проявление личности планомерному процессу обучения [14, с. 30]. А. Пирс придерживается идеи невмешательства в процесс творческого самовыражения ребенка [7, с. 170].

Р. Супек отмечает разнообразие, изобретательность, художественный вкус детских спонтанных импровизаций [4, с. 229]. А Э. Башич, указывая на большую активность детей при импровизации, заключает: «Все больше мы убеждаемся, что подлинно самобытное детское творчество встречается только там, где над ним нет контроля взрослых, – и наоборот» [4, с. 226].

Такой подход ценен своей целевой установкой на раскрытие творческого потенциала ребенка, уважительным вниманием к его личности, стремлением раскрепостить его воображение, создать благоприятную для творчества психологическую атмосферу. Вместе с тем в этом подходе просматривается и идеализация ребенка, переоценка возможностей его спонтанного саморазвития и качества продукции детского творчества.

Позицию невмешательства взрослых в творческую деятельность ребенка критикует Н.А. Ветлугина. «Конечно, – пишет она, – творческие процессы возникают спонтанно. Но их случайность, ограниченность сфер действия не обогащает личность ребенка в должной степени. Если не руководить развитием ребенка, то эти спонтанные проявления останутся нереализованными. В условиях же организованного руководства интерес к творчеству распространяется и на многие другие стороны жизни» [7, с. 603-604]. Н.А. Ветлугина считает также недостаточным для развития музыкальных способностей и одного обучения без активизирующего воздействия на него творческой деятельности ребенка. Лишь «гармоничное сочетание прямого обучения и формирования творчества, – по мнению ученого, – придает музыкальному воспитанию активизирующий характер» [7, с. 555-556].

Но здесь возникает ряд вопросов: каково должно быть содержание данного обучения? На что оно должно опираться? В чем должно заключаться его взаимодействие с творчеством?

Проблема этого взаимодействия приобрела особую остроту, когда вопрос о развитии детского творчества был поставлен применительно к системе всеобуча в первые послереволюционные годы. Массовое детское музыкальное творчество в те годы выдвигалось учеными-педагогами на одно из ведущих мест в содержании музыкального образования.

Н.Я. Брюсова считала, что главные цели школы состоят в том, чтобы «дать учащимся умение сознательно слушать и творить музыку» [5, с. 29]. Б.В. Асафьев полагал, что задатки композиторского дара имеются в потенции у большинства людей, что творчеству можно обучить и «творческая продукция музыки должна как опыт непременно сопровождать музыкально-лабораторную работу или увенчивать ее как наиболее значительные достижения» [3, с. 157].

Истоки детского музыкального творчества он видел в народной культуре. По мнению ученого, импровизация певцов в народном хоре может послужить прототипом коллективной детской импровизации на школьном уроке музыки. Детям здесь могут быть предложены творческие задания на сочинение вариантов напева, подголосков к нему, а также – на создание собственных мелодий на понравившийся текст. При этом Б.В. Асафьев полагал, что творчество ребенка не требует от него специальных музыкально-теоретических знаний, поскольку оно опирается на творческий музыкальный инстинкт, «вызывать и воспитывать» который и должно стать задачей педагога [2, с. 101].

Представляется, что методика музыкально-творческого развития, выдвинутая Б.В. Асафьевым, может быть успешно применена к детям, погруженным в народно-песенную стихию – например, к крестьянским детям России 20-х годов, когда собственно и были сформулированы данные идеи. Без опоры же на соответствующий слуховой опыт дети, скорее всего, не смогут импровизировать подобно народным певцам. Так, Г.С. Ригина, проводя эксперимент с детьми, живущими в современном городе, отметила, что им недоступно самостоятельное развитие мелодических оборотов без текста и импровизация подголосков [12, с. 184].

Опора на музыкально-слуховой опыт и представления о процессуальности музыкального развертывания лежит в основе применения импровизации в программе Д.Б. Кабалевского. Ученикам дается задание не просто продолжить или закончить мелодию, а «выстроить» свою мелодию из предложенного учителем «зерна-интонации». Данная творческая практика, в процессе которой школьники постигают интонационную природу музыки, направлена на совершенствование ими умения воспринимать это искусство.

Опыт в восприятии произведений некоторых композиторов лежит в основе предложенного А.В. Зарубой метода «сочинения в стиле определенного произведения, жанра, композитора», который направлен на развитие воображения учащихся. Суть этого метода состоит в том, что ученику предлагается самому сочинить свою интонацию в определенном стиле, образе, и это позволяет ему уйти «от необоснованных и абстрактных фантазий в своем сочинении» [9, с. 64]. Данный метод спо-

способствует постижению учеником жанрово-стилистической сферы музыки. Вместе с тем при опоре в творчестве на один лишь музыкальный опыт существует опасность нивелировки индивидуальности ученика, сведения его творческих проявлений к подражательству.

В ряде работ по детскому музыкальному творчеству наряду с признанием важности музыкального опыта и интуиции отмечается необходимость усвоения ребенком элементов теории музыки. Так, К.В. Головская считает, что детское музыкальное творчество существует «на основе приобретенных знаний музыкальной грамоты» [8, с. 137]. Сюда входят представления о метре, ритме, но особенно большое внимание уделяется ладу. Ладовое чувство рассматривается как основная музыкальная способность, без которой невозможна никакая музыкальная, в том числе и творческая, деятельность, и развитие этого чувства определяет, по Г.В. Головской, этапы музыкального развития ребенка. В свою очередь, творческие упражнения, требующие проявления самостоятельности, инициативы детей, активизируют процесс обучения, способствуют развитию их слуха и голоса.

Н.А. Ветлугина отводит большое место в процессе формирования музыкально-теоретической деятельности освоению детьми соответствующих знаний, умений и навыков. «Не имея никакой предварительной подготовки – пишет она – ребенок способен лишь выполнять первоначальные ориентировочные действия» [7, с. 602]. По мнению ученого, формированию творческих способностей предшествует период, когда «проверяются, уточняются, а если их не было, то и вновь формируются музыкально-слуховые навыки» [7, с. 608]. Уровень этих навыков во многом определяет этапы формирования детского творчества, в соответствии с которыми Н.А. Ветлугина группирует предлагаемые детям творческие задания. Это – 1) упражнения на развитие музыкально-слуховых представлений; 2) творческие задания, ориентирующие детей в песенных импровизациях; 3) творческие задания по самостоятельному сочинению песен в связи с прямым, косвенным образцом и без него на заданный литературный текст. Рассматривая музыкальное искусство и окружающую жизнь в качестве источников детского творчества, ученый подчеркивает важность разнообразия внешних воздействий, побуждающих детей к творчеству, необходимость создания таких ситуаций, при которых дети все время сталкиваются с неожиданными для них заданиями.

Н.А. Ветлугина считает творчество наряду с исполнительской и слушательской деятельностью ребенка необходимым условием его музыкального развития. Ее методика формирования музыкального творчества рассчитана на всех детей независимо от их природных возможностей, и приобретаемый детьми творческий опыт рассматривается как подготовка к их дальнейшей художественной «самодеятельности».

Г.С. Ригина также непосредственно связывает уровень музыкально-творческого развития детей с тонкостью их музыкально-слуховых представлений и подготовкой в области музыкальной грамоты: «Активность, заинтересованность музыкой... часто сочетается с отличной и хорошей ориентацией детей в нотной записи, слышанием средств музыкальной выразительности, точной характеристикой музыкальных образов» [12, с. 219]. При формировании музыкально-слуховых представлений Г.С. Ригина подчеркивает важность опоры на «вокальную моторику» (пение), двигательные усилия руки (ручные знаки ладовых ступеней) и двигательные реакции на музыку (движения в характере музыки).

По мнению ученого, детское импровизационное творчество возникает в случае организации музыкальной деятельности как творческого познавательного процесса. При этом особое значение придается эмоциональной установке, настроенности детей на творческую деятельность, созданию на занятиях музыкально-игровых ситуаций, косвенному управлению творческой деятельностью учащихся и стимулированию этой деятельности с помощью оценки ее продукта. Проблемно-поисковый характер музыкальной деятельности реализуется младшими школьниками в ходе выполнения ими творческих заданий, которые Г.С. Ригина разделяет на реконструктивные (импровизация движений и ритмического сопровождения в характере музыки, «музыкальные разговоры»), создание вариантов знакомой мелодии) и эвристические (импровизация на настроения – в пении, движении и на музыкальных инструментах, мелодизация стихотворных текстов, развитие мелодических оборотов в

заданном характере и подголосочная импровизация). Вслед за Б.В. Асафьевым ученый рассматривает народное песенное творчество в качестве прототипа детского импровизационного творчества и считает, что оно должно занять видное место в музыкальном воспитании младших школьников, развивая их музыкальные способности и готовя их в дальнейшем к пению в народном хоре.

Вместе с тем Г.С. Ригиной отмечается невысокое художественное качество, стереотипность и чрезмерная краткость детской творческой продукции: «Многие импровизации бедны, не выходят за пределы терции, большинство ограничивается двумя тактами, часто встречаются заимствования из известных песен и попевок» [12, с. 184]. Примерно так же характеризует Н.А. Метлов творческий уровень, которого достигает большинство детей: «дети поют чужие мелодии и подтекстовывают их, мелодии эти состоят из 5-6 звуков» [7, с. 81]. После чего, по мнению Н.А. Метлова, следует стадия «затихания» детского творчества.

Одной из причин низкого уровня и спада творчества детей может быть то, что они не получают необходимые знания о закономерностях музыкального формообразования, которые способны обогатить их музыкальный язык, дать импульс его дальнейшему развитию. «Развитие музыкально-творческих способностей школьников в процессе вокальной импровизации, – отмечает В.И. Петрушин, – обусловлено мерой постижения ими внутренних закономерностей музыкального языка, в первую очередь некоторых элементарных закономерностей гармонии, в которой раскрываются принципы взаимосвязей различных звуков лада, а также сама логика музыкального движения» [11, с. 114].

Усвоение ребенком музыкального языка в единстве трех его составляющих: семантики, лексики и грамматики – как центральную проблему в становлении музыкального творчества рассматривает также К.В. Тарасова [13, с. 135, 146].

Однако даже в случае применения самой совершенной методики музыкально-творческого развития обращение на уроке к вокальной импровизации связано с серьезными затруднениями. Одноголосные импровизации детей неадекватны музыке монодического склада – они, в большинстве случаев, ориентированы на простые жанры гомофонно-гармонического склада (песни, танца или марша), где к сочиненной детьми мелодии предполагается аккомпанемент, но его нет.

Творческий продукт ребят, таким образом, изначально носит неполноценный в музыкальном отношении характер, и ощущение этого на определенном этапе приводит к утрате интереса к данной форме творческой деятельности. Кроме того, приобретенные школьником навыки вокальной импровизации не могут быть поддержаны и развиты в реальной жизни, поскольку утрачена народно-песенная традиция, свойственная патриархальной культуре. По этой же причине в средних классах школы зачастую наблюдается нежелание учеников петь в хоре [1, с. 152], чему способствует также несоответствие данной деятельности музыкальным запросам подростков, формируемым под воздействием средств массовой информации. Все это ограничивает значение вокальной импровизации в массовом музыкальном воспитании рамками первоначального обучения.

#### Литература

1. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пос. – М.: Просвещение, 1983. 222 с., с нот.
2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М.-Л.: Музыка, 1965. – 150 с.
3. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве (Сост. и коммент. А. Павлова-Арбенина). – Л.: Музыка, 1980. 216 с.
4. Башич Э. Задачи и перспективы изучения детского творчества // Музыкальное воспитание в странах социализма. – М.-Л.: Музыка, 1975. С. 226-232.
5. Брюсова Н.Я. Программа и планы // Музыка в школе. – М., 1921. С. 27-31.
6. Венцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. – М., 1919 г. Изд. 3-е.
7. Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание и развитие ребенка. Дис. ...доктора педагогических наук. – М., 1967. 703 с., с нот.

8. Головская К.В. Детское музыкальное творчество. Дис. ...кандидата педагогических наук. – М., 1944.
9. Заруба А.В. Интонационный подход в формировании музыкального мышления младших школьников // Эстетическое воспитание: Проблемы, поиски, находки. – М., 1994. С.55-67.
10. Маслов А.Л. Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики. – М.: Т-во И.Д. Сытина, 1913. 64 с.: ил., с нот.
11. Петрушин В.И. Вокальная и инструментальная импровизация как метод развития музыкально-творческих способностей подростков // Профессиональная подготовка студентов музыкально-педагогического факультета. Вып. 4. – Куйбышев, 1976. с.113-123.
12. Ригина Г.С. Творческая деятельность младших школьников в системе музыкального воспитания. Дис. ...доктора педагогических наук. – М., 1992. 271 с., с нот.
13. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1988. 176 с.
14. Шульгина В.Д. Музыкально-творческое развитие учащихся 1-8 классов в процессе обучения их игре на фортепиано (на материале украинской советской фортепианной музыки и украинского музыкального фольклора). Дис. ... кандидата педагогических наук. – М., 1972. 211 с., с нот.

**Б. О. Голешевич**

### **Содержание общего музыкального образования эвристического типа**

**B. O. Goleshevitch**

#### **The Contents of General Musical Education of the Heuristic Type**

В истории развития системы музыкально-эстетического воспитания детей и подростков отчётливо прослеживается логика как радикальных, так и модифицирующих инновационных преобразований. Происходили они зачастую путём регресса к ранее апробированным идеям, завуалированным в контекст преобладающей в обществе идеологической конъюнктуры. Нередко адепты данной отрасли педагогики вовсе были вынуждены беспокоиться в большей мере за состояние собственной репутации, нежели вероятностные результаты нравственно-эстетического воспитания молодого поколения. «Ничего нельзя понять статически, всё должно быть понято динамически, – считал Н.А. Бердяев, – и лишь тогда обнаруживается, как всё в исторической судьбе имеет тенденцию переходить в свою противоположность, как всё чревато внутренними противоречиями...» [1, с. 81].

В области общего музыкального образования детей и подростков данная закономерность становится очевидной при анализе программных установок различных исторических периодов. А именно, весьма наглядна зависимость целей музыкально-эстетического воспитания школьников от идеологической ангажированности и специализации (вокально-хоровой, методической, теоретической) авторов учебных программ.

Несмотря на существующую тенденцию, содержание музыкального образования в отдельно взятой школе, особенно, художественного репертуара, используемого на уроках, по-прежнему определяется эстетическими вкусами учителя или программными рекомендациями. Это провоцирует возникновение искусственного противоречия между музыкальной избирательностью учащихся, сосредоточенной, чаще, на произведениях популярных, и тенденциозным, бездоказательным декларированием учителем преимуществ классических произведений, не отвечающих их эстетическим предпочтениям. «Субъект-объектный» стиль преподавания уроков музыки во мно-