

ди и в другой голос. Фантазию ограничивать не следует; мы должны всячески поощрять наших учеников и помогать им найти свой собственный музыкальный язык.

Самостоятельность ученика, его уверенное владение музыкальными и теоретическими знаниями в этой области и является конечной целью наших указаний.

**Георгий ДМИТРИЕВ**

Москва (СССР)

### Об обучении детей композиции

Для правильного постижения музыки недостаточно только исполнять ее, а нужно также уметь ее сочинять; и если не обучаться одновременно тому и другому, то не сумеешь ее хорошо понять.

*Ж.-Ж. Руссо. «Эмиль, или О воспитании»*

Приобщение детей к художественному творчеству — одно из действенных средств их эстетического воспитания. Как писал Б. В. Асафьев, «каждый, кто хоть немного ощутил в какой-либо сфере искусства радость творчества, будет в состоянии воспринимать и ценить все хорошее, что делается в этой сфере, и с большей интенсивностью, чем тот, кто только пассивно воспринимает»<sup>1</sup>. В полной мере это относится и к детскому музыкальному творчеству: *ребенок, причастный к радости создания хотя бы нескольких скромных пьесок или песенок, по-иному будет относиться к произведениям, которые сам исполняет, будет по-иному слушать музыку, слышать ее.*

В этой связи интересно затронуть вопрос о музыкально-творческой одаренности. Общераспространенным (даже в среде музыкантов-педагогов) все еще остается мнение о редкости такого рода способностей. Думается, что это не так. Я убежден, что задатками этих способ-

ностей обладают все обучающиеся музыке<sup>2</sup>. Непосредственно-творческие музыкальные способности детей проявляются очень рано и практически у каждого ребенка. Так, играя, ребенок напевает «что-то свое», выстукивает «какие-то свои» ритмы и т. п. Уже одно это обстоятельство убеждает в том, что *музыкально-творческие способности вообще присущи человеку.*

Однако надо учитывать, что на первоначальной стадии механизм творчества в музыке может явиться серьезным препятствием творческой способности. Очень часто творческий импульс ребенка ограничивается беспредметным импровизированием<sup>3</sup>. Вредными следствиями привычки могут явиться: закрепление в формирующемся «лексиконе» гармонических штампов, определяющих или вовсе подменяющих мелодическую мысль; опoшление музыкального вкуса (обычно такого рода импровизация соседствует с «подбиранием» по слуху плохой музыки); искажение установок обучения по специальности. Чтобы действительно развивать и формировать вкус и способности ребенка, а также чтобы использовать потенцию непосредственно творческого начала, выявляя и организуя ее в сознательное действие, мы считаем желательным возможно более раннее начало занятий по композиции<sup>4</sup>.

Успех работы во многом зависит от правильных взаимоотношений учителя и учеников. Ученики должны постоянно чувствовать благожелательную творческую заинтересованность преподавателя и отвечать доверием без какой-либо скованности. Необходимо учитывать, что «творческий инстинкт проявляется у детей всегда в непрерывном стремлении меньше созерцать или механи-

<sup>2</sup> Разумеется, на уровне, не претендующем на профессию композитора, хотя широкое распространение «начальной композиции» оправдывает себя и как форма выявления подлинных талантов.

<sup>3</sup> Импровизация в определенных рамках (например, на черных или белых клавишах фортепиано; продолжить начатую учителем мелодию; к сыгранному педагогом «вопросительному» предложению симпровизировать «ответное»; сыграть варианты мелодии; подгoлосок к мелодии и т. п.), то есть импровизация, контролируемая умелым педагогом, — мощное средство развития музыкально-творческих способностей детей.

<sup>4</sup> Учебные планы для детских музыкальных школ предусматривают занятия по композиции начиная с четвертого класса, но, насколько мне известно, там, где занятия эти проводятся, к ним охотно привлекают и более младших школьников.

<sup>1</sup> Асафьев Б. В. О музыкально-творческих навыках у детей. — В кн.: Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л., 1973, с. 92.

чески выполнять предначертанное, но охотнее самим участвовать и вносить свое»<sup>5</sup>.

Занятия композицией предполагают индивидуальную форму работы, но этому не противоречит (и даже более целесообразна) группировка нескольких учеников примерно одного возраста и уровня развития с активным соучастием каждого. Следует, например, спрашивать мнение всех присутствующих относительно показанной работы их товарища или другой прослушанной музыки, приучая к мотивировке своего мнения (что понравилось или не понравилось; почему; какое название было бы более подходящим и т. п.). Указания, которые преподаватель делает ученику, должны носить форму совета, пожелания, необходимо при этом показывать возможности и способы устранения недостатков. Таким образом, доказательством должно быть не само по себе мнение (авторитет) «взрослого», но наглядность предлагаемого; критика нужна только позитивная, то есть вдохновляющая ученика на инициативу в данном направлении; задания — максимально конкретные. Желателен контакт с родителями учеников, а также с их педагогами по специальности, чтобы убедиться, что занятия композицией не вызывают у первых нездорового ажиотажа, а у вторых — неодобрения. И то и другое, к сожалению, встречается и может существенно повредить занятиям. Понятно, такой контакт важен и для уточнения интересов ребенка, особенностей его характера, координации педагогических усилий.

Было бы ошибкой эксплуатировать фантазию ученика, понуждая его к свободному сочинительству и не заботясь при этом о пополнении его музыкально-слуховых представлений. Ведь по существу то, что сочиняют дети, — это комбинирование элементов, отложившихся в их сознании. Ребенок творчески тем одареннее, чем выше его способность усвоения новых элементов и чем шире его комбинаторные возможности. Поэтому одной из центральных задач музыкального обучения вообще является ознакомление учеников с разнообразной хорошей музыкой. Что касается уроков композиции, то по возможности ни один из них не должен проходить без активного знакомства с каким-то хотя бы небольшим произведением. Превосходным материалом являются

сочинения для детей классиков, советских и современных зарубежных композиторов, а также народная музыка. «Знакомство» не должно ограничиваться разовым прослушиванием. Играет обычно педагог, но в репертуаре каждого ученика наверняка найдется пьеска, представляющая общий интерес, которую тот охотно сыграет. Преподаватель, максимально используя слуховую активность учеников, должен без «ученой» терминологии разобрать пьесу, показать, как соответствуют замыслу избранные выразительные средства<sup>6</sup>, отметить моменты контрастирования и сходства, интересные особенности мелодического и гармонического развития, фактуры. Критерием при анализе, как и при сочинении, служит только слух, а не какие-то абстрактные положения, «правила». Полезно демонстрировать, как выразительное в одном случае оказывается в других условиях неприемлемым.

Наконец, преподаватель должен искать способы сближения жизненных и музыкальных представлений ребенка (сначала в наиболее прямых и конкретных формах их сопричастности), сделать первое источником второго. Вообще глубоко ценно восприятие «музыкальности» восприятия хотя бы наиболее звучащих жизненных явлений, ощущения их, как таящих в себе некую музыку, которую можно услышать и выявить... Наиболее стимулирующими сочинение музыки (здесь точнее сказать «музыкальное моделирование») оказываются разного рода ритмически организованные процессы, связанные с движением (марш, танец, колыбельная), со словом (стихи особенно легко вызывают свою музыкальную аналогию), со звуками или явлениями природы, быта. Эти последние (капель, дождь, кукование кукушки, часы, заводные игрушки и т. п.) легко послужат прообразами характерно-образительных форм музыкальной организации. Менее непосредственными, но действенными стимулами оказываются впечатления от прочитанного, увиденного, собственная фантазия и, наконец, потребность эмоционального самовыражения.

Итак, психологически верная атмосфера занятий и окружения, постоянная работа над слухом («восприя-

<sup>6</sup> Учить этому надо с самого начала. Как говорит Д. Б. Кабалевский, «сочиняя, нужно, как минимум, знать, что это будет, полька или траурный марш».

<sup>5</sup> Асафьев Б. В. Цит. изд., с. 94.

тие — накопление»), умелое подключение стимулов, делающих музыкальное выражение естественной акцией, — вот те важнейшие условия, которые способны обеспечить успешную работу класса.

С самого начала занятий следует приучать учащихся к необходимости нотной записи (обязательно с обозначениями темпа, динамики, штрихов); без этого не может быть настоящей работы с музыкальным материалом. Навыки нотной записи при постоянной тренировке развиваются довольно быстро, польза же проявится не только в классе сочинения, но и в общемузыкальном развитии ученика.

Первостепенное внимание должно уделяться мелодии. В условиях только одноголосия может быть множество вариантов заданий: от участия ученика в развитии мелодии (дополнение, окончание, продолжение мелодии, предложенной учителем; написание ее варианта — более простого или сложного; преобразование двухдольной мелодии в трехдольную и т. п.; сочинение мелодии с использованием заданной ритмической фигуры, что развивает чувство интонационного «зерна») до самостоятельного ее сочинения. Здесь можно заранее установить характер мелодии, ее метр, регистр изложения. Мелодия, отвечающая определенным условиям, может быть пьеской для одноголосного инструмента соло (скрипки, флейты), особенно если ее автор играет на этом инструменте. Работа над сочинением одноголосных мелодий будет полезна и как средство освободить слуховые представления ученика от «прокрустовых ложа» гармонических банальностей левой руки. К подходящим уже готовым мелодиям можно присочинять подголосок, самостоятельный голос (это может быть пьеса-дуэт, например, для двух скрипок), сопровождение того или иного вида (от «бурдонной» квинты до аккомпанемента с довольно развитой фактурой). В последнем случае сама мелодия побудит автора к поискам большего гармонического разнообразия. Начатую таким образом пьесу надо продолжать в единстве слагающих ее компонентов.

Целесообразно использование заданий и такого рода: ученику предлагается форма сопровождения (большая часть это какая-либо оstinatная фигура), которое следует дополнить мелодией. Например, в левой руке повторяются чередующиеся звуки *C—Fis* в

равномерном движении четвертями. Уточняется образная ассоциация («медведь»). Ученик должен сочинить соответствующую мелодию. Любопытно, что в заданиях на оstinatные сопровождения — а они могут быть исключительно разнообразными как по своему рисунку, так и по образной характеристике — естественно возникает диссонантность не смущает авторов.

Педагог должен подыскивать подходящие стихотворения, предлагая тому или иному из учеников написать песенку. Нужно следить, чтобы мелодия передавала смысл фразы (подчеркивая, например, важное слово более высокой и крупной по длительности нотой), чтобы инструментальное сопровождение по возможности отражало характерность текста. В случаях, если мелодия, точно следуя за ритмической организацией стиха, получается скучной, нужно помнить, что такие приемы, как синкопа, распев слога на несколько звуков, использование меняющегося метра, предложенные ученику, могут существенно ее оживить.

Приведу пример сочинения моего ученика Вани Соколова (10 лет, третий год занятий) и попытаюсь дать некоторое представление о ходе работы, соотношении функций учителя и ученика и т. п.

86

Moderato

Белы\_е ромаш\_ки-сестрич\_ки,

У ромашек белы\_е рес\_нич\_ки. Пляшут среди лет\_не\_го лу\_га,

до че-го по-хо-жди дру-га дру-га. Маль-чик ве-тер в ду-дочку ду-ет,

он с ро-машкой по-льку тан-цу-ет. По-тан-цу-ет, у-летит ве-тер,

meno mosso a tempo

Ма-ло ли ро-ма-шек на све-те...

dim. pp

Было выбрано стихотворение И. Токмаковой (из Ф. Грубины), которое несколько раз читалось вслух и разбиралось для выявления его ритмической и смысловой организации. К следующему занятию мальчик принес записанными мелодию и гармонию в целом в том виде, в каком это здесь показывается, в том числе с конструктивно важным гармоническим поворотом в предпоследнем такте. По моему совету была устранена дублировка мелодического голоса правой рукой (остав-

лены только опорные звуки). Кроме того, я предложил Ване сделать вступление и заключение (до того отсутствовавшие) исходя из слов стихотворения: «Ветер в дудочку дует». Музыкальный элемент был совместно выбран из числа нескольких тут же импровизированных им и (к другому уроку) помещен в соответствующие места (в том числе и в середине). В заключение была уточнена начальная гармония левой руки первого и последнего тактов (звук *a* вместо бывшего ранее *b*, как интонационно более верный).

Вообще, на мой взгляд, следует отдавать решительное предпочтение диатонике перед хроматикой, свободному соединению аккордов перед иерархизмом догматической функциональной гармонии.

Из средств развития важнейшими представляются мелодическое развертывание и вариационность; наиболее употребительными формами — простые, трактуемые не как «схемы», но как возможность естественного существования музыкального материала. Стремясь к определенному профессионализму (понимаемому как доступно высокий качественный уровень работ), следует избегать узкоспециального подхода, сознавая как цель занятий общемузыкальное развитие ученика.

Обобщить даже то, что неоднократно применялось в собственной практике, затруднительно прежде всего потому, что каждый ученик в каждом конкретном случае действительно требует индивидуального подхода. В преподавании композиции не может быть не только универсальных, но даже относительно общих решений. В этом смысле должна пониматься и данная статья — краткое изложение некоторых мыслей, возникших в процессе занятий с детьми, отдельных заданий. Опыт же каждого преподавателя, работающего в этой области, наверняка таит в себе много своеобразного, ценного. И надо искать формы обмена этим опытом.

На пути «начальной композиции» немало нерешенных вопросов, трудностей. Но вдохновляет главное — все большее число детей стремится выразить себя прекрасным миром звуков.