

DOI: 10.17805/trudy.2021.4.1

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

**РАЗВИВАЮЩИЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ
ЭСТРАДНО-ДЖАЗОВОГО ЦИКЛА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ
ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА**

В.К. Кин

Московский гуманитарный университет

Аннотация: В данной статье выдвигается идея внедрения развивающих моделей обучения, которые обеспечивают активную деятельность учащихся в сфере искусства, и способствуют воспитанию устойчивого интереса учащихся к обучению.

Ключевые слова: джаз, эстрада, развивающие модели обучения, музыкальное искусство

**DEVELOPING MODELS OF TEACHING IN CLASSES ON MUSICAL
AND THEORETICAL DISCIPLINES OF THE POP-JAZZ CYCLE AS THE BASIS
FOR THE FORMATION OF A STUDENT'S CREATIVE POTENTIAL**

V.K. Kin

Moscow University for the Humanities

Abstract: This article puts forward the idea of introducing developmental learning models that ensure the active activity of students in the field of art, and contribute to the education of students 'sustainable interest in learning.

Keywords: jazz, pop music, developing learning models, musical art

В мировой педагогической практике джаз, как культурный феномен, давно уже приобрел важное значение. Массовость эстрадно-джазового исполнительства обусловила включение его стилистических элементов в процесс профессиональной подготовки студентов-музыкантов.

Перемены, происходящие в системе высшего образования в сфере воспитания исполнителей популярной музыки, требуют и новых подходов к методам обучения. Стала очевидной возрастающая роль развивающих моделей обучения, способствующих воспитанию устойчивого интереса учащихся к обучению.

Направленность музыкального обучения на концертное исполнительство и отсутствие в музыкальных дисциплинах межпредметных связей, дающих целостное представление о музыкальном искусстве, тормозит и профессиональное музыкальное становление учащихся, и развитие навыков любительского музицирования. Единственный реальный путь повышения качества музыкального образования – это его интенсификация за счет внедрения новых методов, переосмысления его целей и содержания.

Обучение подбору по слуху, гармонизации и импровизации за последние годы приобрело определенный авторитет в современной музыкальной педагоги-

ке. Трудно отрицать значение этих видов творческой музыкальной деятельности в обучении музыке и, особенно, в практической работе педагога-музыканта. Эти навыки, способствующие развитию творческого потенциала студента, стали неотъемлемой частью формирующейся концепции современного профессионального высшего образования.

Сегодня полноценным музыкантом может стать лишь тот, кто будет заниматься музыкой комплексно: одновременно и теорией, и исполнительством, и композицией. Эти три вида музыкальной деятельности в добрые старые времена были связаны между собой так, что каждый музыкант был «един в трех лицах»: и теоретик, и композитор, и исполнитель. Однако, начиная с середины XIX в., произошло «разделение труда»: одни музыканты стали только сочинять, другие – исполнять, третьи – анализировать. Такое положение вещей пагубно отразилось на воспитании музыкантов, поскольку одно из главных предназначений музыки, как вида искусства – предоставить возможность музыканту творить, созидать, развиваться, формировать индивидуальность.

Но как это ни печально, приходится признать тот факт, что в большинстве своем выпускники средних специальных и высших музыкальных учебных заведений, не говоря уже о не профильных образовательных учреждениях, сталкиваясь в своей профессиональной деятельности с подбором и гармонизацией мелодии и аккомпанемента по слуху, зачастую оказываются бессильными даже перед простейшими музыкальными темами. Музыкально-теоретические учебные предметы, на изучение которых тратится основное время студента, при всем обилии заключенных в них сведений о музыкальном языке, структуре произведения, выразительных средствах музыки и т.д., не могут изменить ситуацию.

С одной стороны, теоретико-аналитический подход к изучению музыкального языка, традиционно доминирующий в музыкальной педагогике, дает учащемуся необходимые базовые знания. С другой стороны, сегодня, в эпоху бытовых синтезаторов с авто-аккомпанементом, музыкальное образование, в результате которого учащийся-музыкант не способен продуцировать музыку иначе, чем озвучивая нотный текст, вызывает ассоциации с выпускником школы, обученным только чтению.

Проблема, которую мы пытаемся здесь обозначить, на самом деле более глубока, чем плюсы и минусы в обучении подбору по слуху, гармонизации и импровизации. Она касается места и роли, которую играют эти виды творческой музыкальной деятельности во всем комплексе музыкально-педагогических приемов и методов, используемых в средних специальных и высших учебных музыкальных заведениях. Напрашивается мысль о том, что в системе базовых учебных предметов и методов музыкального образования имеет место недооценка этих видов учебной деятельности, оказывающих заметное влияние на весь процесс освоения и осмысления музыки.

Это связано также и с привычным взглядом на данные виды музыкальной деятельности, ассоциирующиеся с легким жанром – эстрадой. Но речь идет о

формировании подхода, основой которого является, прежде всего, практическая деятельность учащегося-музыканта, направленная не на теоретический анализ музыкального языка, а на опытное изучение закономерностей живой музыкальной речи. Деятельность, в процессе которой он «собственноручно», по выражению Г.М. Цыпина, вокально или за инструментом решал бы задачи синтеза полученных музыкально-теоретических знаний. (Цыпин, 1994)

Взаимосвязь практикуемых на занятиях различных видов музыкальной деятельности ведёт к их взаимному обогащению и развитию. Но по сути, речь идет не об умениях и навыках гармонизовать и импровизировать мелодию, а об осмыслении закономерностей звучащей музыки. Поскольку в центре внимания находится интонационная природа этих закономерностей – ладо-функциональные тяготения, то для студента открывается совершенно иное понимание музыки. Мыслительный «аппарат», с помощью которого учащийся осознает ладо-функциональные закономерности, рассматривает эти виды музыкальной деятельности (гармонизация, импровизация) не как умение или навык, а как процесс интонирования (в асафьевском понимании), непосредственно связанный с музыкальным мышлением.

Насущные потребности современной музыкальной педагогики требуют, как нам кажется, смещения акцентов с «развития музыкального мышления учащегося-музыканта» на методы «целенаправленного педагогического воздействия на процесс развития музыкального мышления учащегося-музыканта».

Рассматривая музыкальное мышление сквозь призму «компетентностной модели выпускника», на первый план выходит ее практическая составляющая, а не сам психический процесс, лежащий в ее основе. При таком подходе условно можно представить музыкальное мышление в качестве «музыкально-языковой способности». И само понятие «музыкальный язык» принимает вид некой статической системы, которую легче всего осмысливать через «постоянные величины», которые помогают процессу осмысления и усвоения музыкального языка. Такими «постоянными величинами» могут выступать повторяющиеся гармонические и метро-ритмические последовательности, мелодические ходы, темповые и тембровые клише. Главное, важно понять, что это стереотипы музыкальной речи, а не музыкального языка. Что в свою очередь поможет объяснить такие понятия как – стиль, эпоха, стиль композитора. Все эти «музыкально-речевые стереотипы» являются некой основой при восприятии субъектом музыки и помогают ориентироваться в мире музыкальных интонаций. А это уже работа мысли – субъективный процесс анализа и синтеза огромных пластов музыкальной информации в поисках заключенного в них смысла. Иными словами, нормы музыкального языка осваиваются в той мере, в какой осмыслены их музыкально-речевые воплощения.

Самое главное, чтобы все эти стереотипы стали активными составляющими музыкального словаря учащегося, а не оставались музыкально-теоретическими абстракциями. Именно в этом месте происходит сращивание музыки как фор-

мы с содержанием, и «акустически звучащая материя» может быть объяснена учащимся через музыкально-теоретические абстракции. А в свою очередь теоретическая абстракция, зафиксированная в сознании музыканта, обретает тембр, артикуляцию, продолжительность звучания, нюанс, одним словом интонируется, становится «звуково выраженной мыслью». (Асафьев, 1971)

Эта «звуково выраженная мысль» фиксируется исполнителем не только «мыслительным аппаратом», но и тактильно-мышечными ощущениями. В процессе исполнительской практики они автоматизируются и начинают играть важную роль в таком виде музыкальной деятельности как импровизация.

В «традиционных» формах музыкального образования фиксированный нотный текст является не только объективной основой исполнительской деятельности, но и одновременно, представляет собой объект с присущим ему качеством «сопротивления материи». Совершенно иная картина предстает перед нами тогда, когда речь идет об импровизации и подборе по слуху, подборе по памяти, напевании по слуху и т.п. В этом случае нотная запись отсутствует, музыкально-слуховые представления опосредуются только элементами музыкальной речи. «Композитор» и «исполнитель» образуют в данном случае качественно иное единство. Отсутствие этапа нотного кодирования возрождает здесь непрерывность процесса воплощения музыкальной мысли. Структурирование музыкально-слуховых представлений является в данном случае одновременно и их интонированием. Музыкально-речевая деятельность находит здесь свое адекватное, генетически первоначальное воплощение.

Неразрывная связь процесса музыкального мышления и импровизации лишней раз подтверждает мысль, что импровизация и подбор по слуху важны не только как полезные навыки или вид музыкального искусства, но и в качестве модели процесса осмысления музыки.

Из личного опыта и наблюдений за учебной деятельностью студентов, замечено, что при изучении подбора по слуху, музыкальный материал нередко видоизменяется (сознательно либо неосознанно), но при этом отступления от оригинала не воспринимаются как ошибки, а выступают именно как иной вариант интонирования данной музыкальной мысли. Эти варианты могут присутствовать в мелодическом материале, в аккомпанементе, а также в иной гармонизации. Все это говорит о том, что исполнитель владеет «музыкальной темой» и, находясь в контексте «музыкального языка», может выражать собственные мысли, используя выразительные средства этого языка и нормы музыкальной речи.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что у операции произвольного переструктурирования подбираемого произведения в условиях подбора по слуху, и у создания «нового» при импровизации - психологическая основа, в сущности, одна и та же. Импровизация - не проявление некоего особого «мышления импровизатора», а подбор по слуху - не механизированный навык буквального воспроизведения музыкальной фактуры без нот. Музыка и в том, и другом случае не воспроизводится, а воссоздается на основе заложенных в ней интонацион-

но-смысловых связей, она заново рождается как осмысленная музыкальная речь.

Становится более понятным и то, почему подбор по слуху и импровизация являются в совокупности средством развития музыкального мышления учащегося музыканта. Дело в том, что образующееся в устной музыкально-речевой деятельности единство структурирования и интонирования музыкально-слуховых представлений означает также и восстановление целостности процесса рождения и воплощения музыкальной мысли. Именно поэтому желательно использовать эту модель учебной деятельности.

Таким образом, одним из методических принципов учебной работы вышеописанного направления является использование специального репертуара, простого по форме и фактуре изложения, принадлежащего, выражаясь словами Б.В. Асафьева, «музыкальным речением эпохи». Это обширный пласт музыкальной литературы преимущественно гомофонно-гармонического склада от простейших мелодий до более сложных, но бытующих «на слуху» эстрадных, джазовых и иных песенных музыкальных тем. Это позволяет проводить имеющий большое значение в данной методике учебный анализ музыкальных тем по памяти, без использования аудиозаписи.

Заканчивая конспективное изложение предлагаемого здесь подхода к развитию творческого потенциала студента, хотелось бы отметить, что занятия творческим музицированием на уроках музыкально-теоретических дисциплин – это не альтернатива уже используемым музыкально-педагогическим методам, а необходимое и важное дополнение в учебные планы, отвечающее требованиям современного музыкального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн.1-2, Л.: Музыка, 1971, 376 с.

Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: Пособие для учащихся муз. отд-ний педвузов и консерваторий, М.: Интерпракс, 1994. 373 с.

Кин Вячеслав Кондратьевич, доцент кафедры культуры и искусства Московского гуманитарного университета. Адрес: 111395, Россия, Москва, ул. Юности, дом 5. Тел. 7 (499) 374-59-40. Эл. адрес: kinnik61@mail.ru

Kin Vyacheslav Kondratievich, Associate Professor of the Department of Culture and Art of the Moscow University for the Humanities. Address: 5 Yunosti str., Moscow, 111395, Russia. Tel. 7 (499) 374-59-40. E-mail: kinnik61@mail.ru

Для цитирования:

Кин В.К. Развивающие модели обучения на занятиях по музыкально-теоретическим дисциплинам эстрадно-джазового цикла как основа формирования творческого потенциала студента // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2021. №4. С. 4–8. DOI: <https://www.doi.org/10.17805/trudy.2021.4.1>