

Красильников Игорь Михайлович

Igor Krasilnikov

доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник

ФГБНУ «Институт художественного образования

и культурологии Российской академии образования»

doctor of Education, leading researcher of the Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education», Moscow

e-mail: imkras@yandex.ru

ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК ВИД ИНТЕРАКТИВНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Improvisation as a form of interactive music activity students

Ключевые слова: школьники, развитие музыкальных способностей, интерактивное музицирование, импровизация, выразительность, фактура, композиционная форма.

Keywords: students, the development of musical abilities, interactive music activity, improvisation, expressiveness, texture, compositional form.

Аннотация. В статье рассматривается значение импровизации в музыкальном развитии школьников, традиционные подходы приобщения к ней и новый подход, связанный с технологией интерактивного музицирования. Раскрываются его преимущества в процессе определения темы импровизации, построения ее фактурной модели и композиционной формы, что обуславливает возможности приобщения к импровизации всех школьников и достижения ее достойного художественного качества.

Abstract. The article discusses the importance of improvisation in the musical development of students, the traditional approaches of introducing them to it and a new approach related with the technology of interactive music activity. Reveals advantages this approach in the process of defining the topic of improvisation, constructing models of texture and the compositional form, what causes a possibility involving to improvisation all students and achieving its decent artistic quality.

Если развитие музыкального восприятия школьников традиционно находится в центре внимания отечественных педагогов и в этой сфере в последние десятилетия достигнуты значительные результаты, то с их продуктивным творчеством дело обстоит совсем иначе. Ни признание его большой значимости учеными и руководителями общего образования в первые послереволюционные годы, ни научно-методические разработки в данной сфере в годы оттепели не повлияли на школьный урок, где музыкальная импровизация и сочинение практически отсутствуют, а исполнительство находится в плачевном состоянии.

Причиной такого состояния является неразработанность концепции и технологий приобщения учащихся общеобразовательной школы к данным видам деятельности. При этом свой пессимизм относительно их применения в базовом образовании ученые и методисты объясняют их сложностью, а, значит, и

невозможностью достигнуть сколько-нибудь достойного художественного качества в условиях крайне малого времени, отпущенного на уроки музыки.

Результатом же такого положения является несбалансированность музыкального обучения, в котором не предусмотрены в достаточной мере возможности для художественно-творческого самовыражения школьников. Что, в свою очередь, ведет к серьезным потерям в качестве образования – ведь даже в случае успешности развития слушательских способностей школьников их музыкальность без обращения к продуктивному творчеству не развивается в должной мере.

Импровизация и восприятие музыки стали историческими наследниками составлявшей единое целое архаичной автокоммуникации и появились вследствие выделения в ней в качестве самостоятельных субъектов деятельности импровизатора и слушателя. Музыка превратилась в самостоятельный вид искусства, значительно усовершенствовались ее выразительные возможности и появились новые – коммуникативные, связанные с таким ее новообразованием как направленность на слушателя.

И обращение к импровизации как виду учебно-художественной деятельности представляется чрезвычайно важным в построении образовательного процесса. Она составляет необходимую ступень на пути от игровой с музыкальными вкраплениями деятельности детей к исполнительству и сочинению музыки. И пропуск этой ступени ведет к негативным последствиям.

Так, ранняя специализация в исполнительстве, как правило, лишает ученика возможности проявить себя в сочинении музыки, а попытки сразу заняться только сочинением во многом препятствуют приобщению его к исполнительству. При этом качество обоих видов художественной деятельности снижается, поскольку их внутреннее единство и взаимообусловленность остаются не прочувствованными учеником.

Конечно, невозможно наимпровизировать «Лунную сонату» или сходу сыграть ее так же ярко, как Г. Гульд. Работа по обоим связанным с композицией и исполнительством направлениям в импровизации идет «крупным помолом» – беглое сочинение предполагает одноразовый, нетиражируемый продукт, а игра сходу несравнима с выношенной и безусловно выполненной исполнительской интерпретацией.

Но происходящее в рамках импровизации знакомство с основами композиции – построением простейших вариантов мелодии и ее сопровождения, композиционной формы, а также исполнительства – выбором правильного темпа, обозначением нюансов агогики, динамики и артикуляции – позволяют навести мосты, по которым учащиеся могут беспрепятственно перейти к этим более сложным сферам деятельности. Их музыкальный онтогенез получает соответствие филогенезу, а, значит, можно говорить об их успешном и гармоничном развитии.

Для осуществления импровизации нужны два условия: музыкант должен понимать ее содержательную направленность и владеть ее операционным аппаратом. В самом деле, непосредственным стимулом импровизации является желание передать слушателю с помощью своих действий грустное или веселое

настроение, отобразить какие-то сюжеты или картины. Для чего музыкант должен опираться на определенные знания построения музыкальной ткани и игровые паттерны – заготовки изложения гармонических секвенций и мелодического орнамента. Притом обретение этих знаний и игровых паттернов требует специальной, у профессионалов – длительной подготовки, и в процессе импровизации музыкант больше комбинирует имеющиеся в «памяти пальцев» подобные наработки, чем заново сходу сочиняет.

В школьной практике учитель, если обращается к импровизации, то, как правило, также задает какой-то ее образ и показывает детям примерные варианты его воплощения с тем, чтобы они следовали его примеру. Это могут быть краткие ритмические или мелодические фразы, которые ученики по слуху воспроизводят голосом или на простейших ударных инструментах, изображая эхо, переключку, цепочки ритмических рисунков, участвуя в «музыкальных разговорах» и т.п. Хотя нередки и другие случаи, когда дело ограничивается простым предложением побренчать на таких «палочках-звоночках».

Художественный результат подобной импровизации получается слабым, поскольку и внешний словестный стимул, если он имеется, лишен музыкальной конкретности, и операционная база учеников близка к нулевой отметке. Поэтому такая деятельность носит тупиковый характер. Она ограничивается рамками начального обучения, да и младшие школьники быстро теряют к ней интерес.

Существенным фактором, который может сдвинуть данную учебную деятельность с мертвой точки, является обращение к технологии интерактивного музицирования, построенной на комплементарном взаимодействии с внешним источником звучания. Во-первых, стимулом импровизации в этом случае служит не только какие-то представленные учителем в словах или картинках образы, но и музыкальное звучание в виде фонограммы, компьютерных фактурных заготовок, живой игры учителя, концертмейстера или профессиональных исполнителей. Это звучание не только выполняет роль сопровождения детской импровизации, задающего ее содержательную направленность и вписывающего данный процесс в определенные рамки формообразования, но и гарантирует приемлемое художественное качество получаемого продукта.

А во-вторых, интерактивное музицирование не предусматривает постановки перед учащимися задачи выстраивать свою импровизацию в расчете на то, чтобы непременно увлечь ей публику. – Они слушают сами себя. Такой подход к организации данной деятельности значительно облегчает ее осуществление и делает ее максимально доступной.

Организуя восприятие как вид интерактивной музыкальной деятельности, учитель опирается на естественную интонационную активность реципиента, связанную с его произвольными двигательными проявлениями или внутренним подпеванием, и, гиперболизируя, выводит их во внешний план. Выстраивая же импровизацию на интерактивной основе, учитель основывается на зеркально отраженной активности подобного рода – стремлении вовлеченного в творческий процесс ученика довести имеющийся музыкальный эскиз до целостного вида. То

есть внешний источник звучания оказывает стимулирующее воздействие на музыкальное воображение ученика.

В обоих случаях главным предметом деятельности оказывается интонационный рельеф. Он определяет все особенности движений рук в слушательском со-дирижировании (палмофонии), построения вокальной или инструментальной партии ученика в слушательском со-исполнительстве, а также характер отображения музыки на листе бумаги в графическом со-исполнительстве (палмографии) при построении процесса восприятия как интерактивной музыкальной деятельности. Он же составляет центральное звено в структуре импровизации на интерактивной основе, обуславливая характер задаваемого учителем ее образа-стимула и прорастая в целостное музыкальное построение на основе объединения результата усилий учеников и внешнего звучания.

Таким образом, задачи педагога в обоих случаях оказываются схожими: ему нужно выделить интонационный рельеф и соотнести его с действиями ученика, будь то слушательское или импровизационное интонирование. Разница лишь в том, что при организации восприятия школьников он опирается на то или иное конкретное музыкальное произведение, а формируя их импровизационную деятельность, отталкивается от немзыкальных образов и распределяет будущий общий результат звучания между игрой учеников и внешним источником.

Детская импровизация может осуществляться на основе любых имеющихся в школьном классе музыкальных инструментов. Наиболее широко распространенными и доступными являются элементарные и электронные инструменты. Первые можно подразделить на духовые и ударные инструменты.

В группу духовых чаще всего входят лабиальные инструменты: блокфлейта (Blockflute), флейта Пана (Pan Flute), свистулька (Whistle) и язычковые: мелодическая гармоника (Melodic Harmonica), казу (Kazoo). Каждый из этих инструментов обладает яркой индивидуальностью, и применение их в большинстве случаев связано с озвучиванием мелодической линии.

В группу ударных входят инструменты с определенной и неопределенной высотой звука. К первым относятся: гlockеншпиль (колокольчики, Glockenspiel), металлофон (Metallophone), ксилофон (Xylophone). Их предназначение по большей части связано с подчеркиванием мелодической линии.

Ко вторым – звенящие инструменты: треугольник (Triangle), кротали (ручные тарелки) (Crotali), валдайский колокольчик (Valdai Bell), тарелка (Cymbal), гонг (Gong), которые хороши для длинных акцентов; щелкающие инструменты: claves (Claves), кастаньеты (Castanets), деревянные коробочки (Wood Block), ложки (Spoons), как правило, поддерживающие ритмический рисунок сопровождения; шуршащие, трещащие и позвякивающие: маракас (Maracas), шейкер (Shaker), бубенцы (Jingle Bells), гуиро (Guiro), «Звук дождя» (Rainstick) – также для поддержки сопровождения или звукоизобразительных эффектов; различные мембрафоны: бубен (Tambourine), малый барабан (Snare), бонги (Bongos), том-том (Tom-tom), конга (Konga) – хороши для акцентов в сопровождении.

Из электронных инструментов лучше всего подойдет клавишный синтезатор (Electronic Keyboard). Для школьного класса достаточным будет комплект из 3-4-х

синтезаторов для учеников и 1-го для учителя (или одного из учеников). При этом синтезаторы для учеников могут быть самыми простыми – обойтись можно лишь двумя их функциями: многотембровостью и регистрационной памятью. Их задача – придать общему звучанию многокрасочность и объем.

Можно обращаться и к традиционным оркестровым или народным инструментам. Играть на них значительно труднее. Но если ребенок способен извлечь, допустим, на скрипке, домре, кларнете или трубе пару нот, то их вполне можно вплести в коллективную импровизацию.

И еще один ресурс связан со звуками, которые дети способны извлекать, как бы сами выступая в роли музыкальных инструментов. – Они могут напевать, говорить, восклицать, хлопать в ладоши, топтать и т.п.

Разумеется, приведенный перечень инструментальных ресурсов носит примерный характер. Он может быть сокращен или расширен по усмотрению педагога. Но если учесть, что импровизационная игра детей в рамках интерактивного музицирования дополняется различными внешними источниками – «живыми»: сопровождением учителя, концертмейстера или профессиональных артистов и механическими: фонограммой или паттернами электронного инструмента, то общий инструментальный аппарат выглядит весьма солидно. С его помощью можно достигнуть яркого – многокрасочного и объемного – музыкального звучания.

Но как это достигнуть? Для организации импровизации по технологии интерактивного музицирования нужно задать тему для импровизации, музыкальную модель и примерную композиционную схему.

В качестве темы может послужить тот или иной немusical образ, представленный в виде словесной характеристики, рисунка, видеоряда и т.п. Данное представление подкрепляется внешним источником музыкального звучания, которое, частично раскрывая его интонационный потенциал, уже само по себе является полуфабрикатом творческого решения. Предложенный образ должен отличаться простотой и порождать конкретные ассоциации с характером музыкального ритма, звуковысотной линии или колорита, например, «Дождик и лягушки», «Звонкая радуга», «Колыбельная в юрте», «Танец дикарей», «Поезд мчится» и т.п. Значение этого этапа работы над импровизацией заключается в том, что представление такого образа, подобно нажатию на спусковой крючок, порождает всплеск детской музыкальной фантазии, которая служит основой данной деятельности.

Итак, ее смысловой толчок задан. Но что дети должны делать со своим музыкальным инструментарием? Как ввести их в импровизационную деятельность?

Самый трудный этап решения этой задачи – начальный, впрочем как и в любой другой деятельности. Принцип интерактивного музицирования превалирования интонационной деятельности над служебной, действий над операциями предопределяет значимость метода комплексного введения в импровизацию. Начинать с изучения нотной грамоты или других, пусть ценных теоретических сведений или с постановки рук или каких-то иных полезных

упражнений в условиях школьного урока – значит, отодвигать создание творческого продукта, который может заинтересовать детей, на неопределенный срок. Представляется целесообразным сразу давать им творческие задания, выполнение которых в условиях внешней музыкальной поддержки гарантированно дает приемлемый художественный результат.

Для чего можно показывать им примерный вариант действий «с рук», «с голоса», «с жеста», используя различные облегченные варианты графической фиксации импровизационных моделей и т.п. Правило здесь такое: сначала сделай, а потом, если потребуется – подучи, поработай над преодолением технических трудностей или «подтяни» теорию.

Важно опираться на сенсорный опыт ребенка – на то, что дает ему ухо, глаз и рука, а также его логический опыт. Так, в слуховом плане примерные образцы для импровизации должны отличаться простотой ритмического и звуковысотного рисунка, подобно народной теме ясно отражать интонацию и ритм стихотворной строки или танцевального движения. В визуальном плане они могут подчеркивать пространственные перемещения – восходящее, нисходящее, круговое, удаление и приближение.

Игровая моторика может опираться на простейшие логические структуры: прогрессию – игру одним, двумя, тремя пальцами мотивов, состоящих, соответственно, из одной, двух, трех нот и т.п., по клавишам подряд, через одну, через две и т.п.; обобщение – игра по клавишам белым, черным, в одной позиции, в двух, трех позициях и т.д., симметрию – игра попеременно правой и левой рукой, с направлением вверх и вниз, придерживаясь ритмической квадратности (на основе пространственной симметрии и квадратности построены мелодии таких вечнозеленых произведений детского репертуара, как «Котлетная полька», «Вальс собачек» «Собачий вальс» /из двух нот!/) и т.д. и т.п.

Общий результат импровизации как вида интерактивного музицирования складывается из игры детей и внешнего дополнения звучания, и учитель, организуя данную деятельность, должен стремиться к достижению максимально высокого общего художественного результата. Важнейшим условием его достижения является гармоничное распределение звуковых средств в четырехмерном пространстве музыкального звучания – его заполнение по координатам: горизонтали-времени, вертикали-звуковысотности, глубине-планам звучания и стереокоординате – локализации источников звучания в акустическом пространстве.

Чрезмерно долгое застревание на одном материале порождает монотонность; перенесение центра тяжести звучания в басовый или высокий регистр загрязняет звучание или придает ему раздражающую резкость; одноплановость звучания, проявляющаяся в бедности изложения, однообразии динамики, концентрации его в одной точке акустического пространства, лишает его объемности и перспективы. Поэтому, один фактурный рисунок в целостном изложении импровизации должен сменяться другим, фраза в низком регистре – фразой в верхнем, мелодическая линия оттеняться многоплановым сопровождением, громкие куски чередоваться с

тихими, «живые» источники звучания противопоставляются виртуальным, электроакустическим и т.д.

Также данное общее изложение не может ограничиваться теми или иными архаичными складами фактуры. Музыкально-звуковая среда, в которой живут современные дети, отличается разнообразием и стереофонической объемностью. И продукция их импровизации на школьном уроке ни в коей мере не должна впадать в архаику «элементарной музыки» и уступать внешней звуковой среде по данным характеристикам. Напротив, эта продукция призвана сохранять в глазах детей привлекательность и успешно конкурировать с музыкой за пределами класса.

Другое дело – их собственные партии в общей импровизации. Они определяются моделью, которая вместе с темой-образом будущей импровизации и внешним источником музыкального звучания задается учителем. В зависимости от продвинутости учеников в данной сфере эта модель может включать тот или иной ритмический рисунок, звуковысотную линию или эскизное изложение мелодии с сопровождением, то есть последовательно соответствовать – одномерной, двухмерной или трехмерной структуре фактурного пространства.

Такое соответствие связано с постепенным усложнением музыкальных средств детской импровизации. В частности, начинать приобщение детей к импровизации лучше на основе моделей ритмического рисунка, которые составляют квадратные построения и включают простейшие соотношения длительностей: две четверти и половинная (соотношение – один к двум), три четверти и половинная с точкой (один к трем) в разных комбинациях. А затем переходить к более сложным соотношениям – триолям, синкопам, сочетаниям разнообразных длительностей, случаям нарушения квадратности и т.д.

После чего можно переключаться на монодические двухмерные модели. Звуковысотные импровизации осваиваются учениками на основе лада, в рамках которого выделяются два тетрахорда: I - II - III - IV и V - VI - VII - I с опорой на его ключевые ступени: I, IV и V. При этом данные модели призваны всячески подчеркивать ладовые тяготения – кварто-квинтовые: от I ступени – к IV и от V – к I и связывающие рядом стоящие тона: от II – к I, от III – к IV, от VI – к V и от VII – к I.

Освоение более сложных трехмерных гомофонно-гармонических моделей импровизации начинается с трех основных трезвучий – тонического, субдоминантового и доминантового, которые представляют основные тональные функции гармонии – T, S и D. Затем можно переходить к трезвучиям медианты на III ступени и субмедианты – на VI. При этом ладовые тяготения усложняются. – Гармоническое мышление обуславливает появление новых понятий – устойчивых (I - III - V) и неустойчивых (II - IV - VI - VII) ступеней лада, т.е. составляющих тоническое трезвучие и тяготеющие к его ближайшим тонам. Все это составляет материал для методической орнаментации гармонической основы импровизации.

Попутно осваиваются пространственные взаимодействия источников звучания: эхо, переключки и более сложные многослойные построения.

То есть каждая новая координата фактуры осваивается в импровизации учащимися по принципу от простого сложного, от крупных единиц – к мелким. –

Подобное происходит и при игре в кубики – сначала детей привлекают их более крупные разновидности с яркой однотонной раскраской, а затем – все более мелкие со сложным рисунком на гранях. При этом, как было отмечено, все, в т.ч. самые простые модели дополняются звучанием внешнего музыкального источника, поэтому импровизацию в рамках технологии интерактивного музицирования всегда можно отнести к трех- или четырехмерным построениям фактуры – объемным и многокрасочным.

Развитие детской импровизации может подкрепляться с помощью графической фиксации ее моделей. Музыка, исторически развиваясь, переходила от устных форм ее воплощения к записи, на что можно ориентироваться в обучении.

Издrevле это были различные пиктограммы, за которыми условно закреплялись те или иные мотивы. Затем – слоги и буквы для обозначения отдельных звуков; невмы (крюки) – линии и точки, которые надписывались над словестным текстом и могли обозначать как отдельные звуки, так и мелодические обороты. Затем невмы стали располагаться на горизонтальных линейках, и, таким образом, произошло их уточнение по высоте звучания. Следующее уточнение связано с мензуральностью – конкретизацией нотации по соотношениям длины нот. Применялись также табулатуры, отражающие способ игры на том или ином инструменте и цифрованный бас для записи аккомпанирующих голосов. В итоге несколько нотных строк стали с помощью акколады объединяться систему, что и привело музыкальную нотацию к ее современному партитурному виду.

Как видим, соотношение фиксированных и нефиксированных элементов формы постепенно менялось в пользу первых, т.е. происходило уточнение записи музыкального звучания. И хотя современная нотация предполагает определенный «люфт», который позволяет исполнителю, точно придерживаясь текста, вносить в его интерпретацию импровизационные элементы, связанные с изменением темпа, агогики, динамики, артикуляции, исполнительской интонации и тембра, это именно некий «зазор» в письменной фиксации звучания, а не неопределенно большой объем возможностей, что свойственно допотопным формам музыкальной записи. И в этом нет ничего удивительного – ведь все эти старые формы фиксации так или иначе связаны с импровизацией, в рамках которой данные возможности и получали свою реализацию.

Следуя закономерностям филогенеза, в приобщении детей к импровизации можно опираться на принцип постепенного увеличения фиксированных элементов звучания в графической записи ее моделей и ее целостном построении. Сначала это может быть устно сообщенная им модель или план импровизации. Затем их сообщение происходит в форме пиктограмм или невм. Затем – в форме протонотной записи (например – нотно-клавишной). И лишь на продвинутом этапе обучения возможен переход к обычной нотной записи. То есть, огромная ниша между устной и нотной формой музыкального общения может быть заполнена целой системой конвенциональных графических знаков, которые позволят значительно облегчить изучение учениками нотной грамоты в процессе

импровизационной деятельности, сделать это изучение естественным и как бы незаметным.

Что могут обозначать эти знаки? Ритм: длинные и короткие ноты, различные паузы; звуковысотность: движение вверх и вниз, опорные и промежуточные ступени лада; тональные функции гармонии – T, D, S. – То есть самые простые, основополагающие элементы музыкального языка. При этом все эти письменные знаки в соответствии с методом комплексного введения в импровизационную деятельность могут дублироваться другими знаками – буквами, слогами, жестами, которые, соответственно, получают те же значения.

Здесь, как и при обращении к допотопной письменности, не обязательно придумывать что-то новое. Вполне могут подойти и слоговые названия ритмических единиц, предложенные Э. Шеве, и показ нот на пальцах, предложенный Ф. Лисеком, и ручные знаки, а также слоги, обозначающие ступени лада, которые применяются в системе обучения З. Кодая и мн. др. Обращение к различным сенсорным анализаторам позволит сделать приобщение детей к необходимым для осуществления импровизационной деятельности знаниям и операциям максимально наглядным.

С помощью разнообразных способов графического отображения фиксируются небольшие построения, от которых ученики отталкиваются в своих партиях – это базовые модели импровизации. Их функция – так или иначе упорядочить действия учеников, внести в них определенные ограничения, которые позволят вписать их в общий музыкальный контекст. Такими моделями могут служить, например, паттерны для исполнения на ударных инструментах, создающие ритмическую канву сопровождения; определенный набор нот, исполняемых на металлофонах и ксилофонах, который вписывается в общее звучание в качестве гармонического заполнения; мотив или их последовательность, варьированное повторение которых позволяет создать подобие мелодической линии и т.п.

То есть юные участники коллективной импровизации создают простейшие звуковысотные и ритмические паттерны на основе алеаторики. Эти паттерны в ходе развертывания композиции могут многократно повторяться и незначительно варьироваться, и, таким образом, развиваться на основе другого метода – минимализма. Оба эти современные композиционные метода апеллируют к импровизации, и построенные с их помощью произведения, отдаляясь от академических норм, приобретают несколько архаичный оттенок. Новое в данном случае – это хорошо забытое старое.

Но если такие постмодернистские идеи, как опора на случайность в алеаторической концепции построения музыкальной ткани и многократно повторяющиеся фактурные паттерны в минимализме, до их пор остаются непривычными для филармонической сцены и вряд ли там когда-нибудь укоренятся, то в детском музицировании они вписываются совершенно естественно и могут получить в общем образовании самое широкое распространение. – Ведь, по сути, эти идеи отодвигают музыкальную деятельность на ее предшествующий

импровизационный этап развития, что представляется актуальным для начального обучения.

Еще один прием построения импровизации может послужить эффективным дополнением к двум описанным. Если в соответствии с методом палмофонии ученики отыгрывают в движениях «поющей руки» все интонационные события музыкального звучания, то можно представить и обратный процесс – дирижируя, учитель или один из учеников задает всей группе основные параметры импровизации. То есть в первом случае жест лишь отражает музыкальное звучание, а во втором – он управляет процессом его создания. Учитель, таким образом, действует подобно средневековому регенту, показывая с помощью приемов хейрономии характер звуковысотной линии, ритм и динамику хоровой импровизации.

Можно вспомнить другой яркий пример применения подобного метода, который приводится в кинофильме «Веселые ребята». Пастуха Костю Потехина, случайно попавшего на концертную сцену, оркестровые музыканты принимают за залетную звезду-дирижера и с воодушевлением отыгрывают в импровизации все его обращенные вовсе не к ним жесты.

Конечно, в средневековом храме и фильме этот прием несет совершенно разные – религиозный и комедийный знаки, но он вполне годится для работы по освоению импровизации детьми. Для этого можно опираться на их опыт палмофонии, который так или иначе связывает дирижерские жесты с музыкальным звучанием.

Нужно лишь уточнить взаимосвязь этих жестов с конкретными импровизационными действиями детей (например, как жестом обозначить перемещение звуков вверх и вниз по высотной шкале, ускорение и замедление движения, усиление и ослабление динамики и т.п.). И в опоре на алеаторические и минималистические модели с помощью подобного варианта хейрономии и внешнего дополнения музыкального звучания можно получить впечатляющие творческие результаты.

Разумеется, в любой деятельности нужно двигаться вперед. К тому же в классе наверняка найдутся ученики, которые захотят заниматься по углубленному курсу. Более сложные модели детской импровизации связаны с гомофонно-гармоническим складом фактуры, в котором кроме ритма и мелодической линии в поле зрения учащиеся находится и гармония.

На этом уровне они помимо трезвучий на главных ступенях лада осваивают трезвучия на побочных ступенях и септаккорды, которые составляют материал для аккордовых цепочек. На их основе строятся различные приемы орнаментации мелодической модели (арпеджио, задержания, вспомогательные, проходящие ноты и др.) и построения фактуры (в духе народной, джазовой или популярной музыки). Параллельно идет усложнение ритмического рисунка, метра и лада – вплоть до переменного размера, блюзового и модалого ладов.

Правда, эта связанная с совершенствованием импровизации проблематика во многом выходит за рамки интерактивного музицирования – в музицирование автономное. Она слишком сложна для основной массы учеников и составляет

содержание не основного, а дополнительного, кружкового образования. Что, впрочем, также входит в сферу внимания школьного учителя музыки.

И, наконец, общая композиционная схема детской импровизации строится по-разному, в зависимости от ее жанрово-стилистической направленности. Если она приближается к архаичным фольклорным или авангардным образцам, то уместны открытые формы, допускающие сколь угодно длинное продолжение и остановку в любое время. В этом случае можно даже саму эту композиционную схему составить по алеаторическому принципу. Например, расположить на листе бумаги импровизационные модели не как обычно – подряд слева направо, а в виде мозаики, предоставляя ученикам свободно выбирать их последовательность в процессе импровизации (подобная алеаторическая графика применяется при составлении партитуры в экспериментальной музыке).

Если же импровизация ориентирована на более привычные песенно-танцевальные жанры, то и строить ее уместно на основе соответствующих форм: куплетной, двух- и трехчастной, вариационной, рондообразной и т.п.

Продумывание общей композиционной схемы импровизации как вида интерактивного музицирования, также как и создание ее моделей может осуществляться в диалоге с учащимися. Но учителю, конечно же, в таком диалоге необходима опора на соответствующие заготовки. Их разработка составляет отдельную творческую задачу, от решения которой во многом зависит художественное качество детской импровизации и успешность ее применения в образовательном процессе. Поэтому для подобной работы необходимо привлекать не только методистов, но и композиторов-профессионалов.

Разработанные ими образы и сюжеты импровизации, созданные ими фактурные модели и композиционные схемы, а также инспирирующее ее внешнее музыкальное сопровождение делают данную деятельность увлекательной и доступной абсолютно для всех детей и подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артоболевская А.Д. Первая встреча с музыкой. Учебное пособие. Из опыта работы педагога-пианиста с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – Изд-во «Композитор. Санкт-Петербург», 2012. – 98 с.
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн.1 и 2. Изд. 2-е. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
3. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады. – М.: Педагогика (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР). – 1986. – 192 с.
4. Красильникова М.С. Принцип симфонизма как фактор углубления интонационного подхода в музыкальной педагогике // ж. Педагогика искусства. – 2015 г., № 2. <http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2015/krasilnikova.pdf>
5. Меркулов А. «Жест есть не движение тела, а движение души». Мимика и жестикуляция в искусстве пианиста // Piano Форум. – 2013, № 2 (14), с. 75-76.
6. Haines Nicholas. Composing at the Electronic Keyboard. Cambridge University Press, 1996. – Book 1. – 40 p., Book 2. – 48 p.