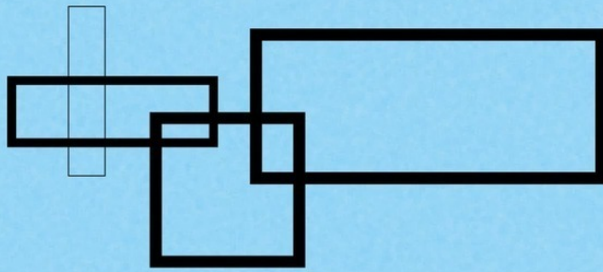
ЮРИЙ СПИГИН

ОСВОЕНИЕ ОСНОВ ИМПРОВИЗАЦИИ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Монография



Юрий Спигин

Освоение основ импровизации будущими учителями музыки в процессе обучения. Монография

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=67777383
ISBN 9785005664105

Аннотация

Пианист-экспериментатор, композитор, импровизатор, педагог, лектор. Сыграл около 20 сольных программ более чем на 1500 концертах с музыкой различных стилей: от клавесинистов до музыкальных произведений современных композиторов. Научные интересы: вопросы теории и истории джазового исполнительства и импровизации. Автор трёх монографий по теории, истории, освоению музыкальной импровизации и множества научных статей. Читает лекции и играет концертные программы под общим названием «Грёзы XX века».

Содержание

ВВЕДЕНИЕ 7
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ 15
1.1. Всеобщие основы импровизации и направления исследований их освоения в современной музыкальной педагогике 15
1.2. Философские и психологические аспекты освоения основ импровизации 47
Конец ознакомительного фрагмента. 74

Освоение основ импровизации будущими учителями музыки в процессе обучения Монография

Юрий Спигин

© Юрий Спигин, 2022

ISBN 978-5-0056-6410-5

Создано в интеллектуальной издательской системе Ridero

Юрий Спигин

Освоение основ импровизации будущими учителями музыки в процессе обучения. Рига

В монографии впервые в Латвии анализируются формы, методы и принципы освоения музыкальной импровизации в процессе обучения учителя музыки в вузах. В контексте метода стилевого моделирования были разработаны a) основы техники импровизации; b) компоненты техники им-

провизации; c) критерии, параметры, уровни и показатели освоения навыков техники импровизации. Создана, оценена и экспериментально проверена дидактическая модель освоения основ музыкальной импровизации. В данной работе содержаться материалы защищённой автором докторской диссертации.

Монография посвящена методологическому анализу освоения искусства музыкальной импровизации, проводимому с 1995 года на основе более чем 50-летней практической деятельности автора-пианиста. Осуществлено описание всеобщих принципов искусства импровизации. Намечены пути построения теории и методологии рационализации и оптимизации деятельности современных импровизаторов. Проведён анализ и описание принципов и методов искусства импровизации в творчестве легенды джазового пианизма Оскара Питерсона.

Для научных работников, преподавателей, студентов и других читателей, интересующихся закономерностями корректного понимания протекающих процессов в творчестве представителей джазовой импровизации.

Рецензенты:

Елена Давыдова, Dr.paed., профессор, Даугавпилский университет Леонидас Мельникас, Dr.hab.art., профессор, Литовская академия музыки и театра

Литературный редактор английского текста: Бирута Калниня

ВВЕДЕНИЕ

Постоянное обновление и обогащение однажды найденного музыкального материала любого типа изложения и стиля через его свободное варьирование или варьирование определённой мелодической модели составляет основу импровизационного творчества.

Во многих педагогических исследованиях, посвященных проблемам музыкальной импровизации, подчёркивается необходимость изучения студентами индивидуальных особенностей избранного ими стиля для освоения импровизации (Burnard, 2000; Thompson & Lehmann, 2004; Martin, 2005; Hickey, 2009; Hallam, 2006; Dairianathan & Stead, 2010; Kingscott & Durrant, 2010). Все эти авторы предлагают начинать освоение импровизации с ассимиляции уже существующих форм музыкального мышления, устоявшегося круга интонаций, ритмов, гармонических оборотов тех или иных стилей джаза. Этот подход прослеживается и у большинства музыкантов и теоретиков, которые опубликовали свои рекомендации по освоению джазовой импровизации (Mehegan, 1962; Asriel, 1977; Taylor, 1982; Coker, 1987, 1989, 1990; Crook, 1991; Axelrod, 1999; Nisenson, 2000; Nairn, 2001; Wise, 2002; Alldis, 2003; Watson 2004; Cion, 2005; Klikovits, 2005; Porter, 2005; Baerman, 2006; Brown, 2006; Yamaguchi, 2006; Siron, 2008; Молотков, 1989; Бриль, 1997; Маркин,

2008).

В самое последнее время появилось несколько трудов, в которых авторы пытаются выйти за рамки джазовой импровизации (Chung & Thurmond, 2007; Fox & Weissman, 2007; Stefanuk, 2008). Такой подход к освоению импровизации обеспечивает ассимиляцию тех или иных локальных, узконаправленных представлений о возможностях музыкальной импровизации и отдельных её стилей, но они отражают только ту традицию импровизации, которая обусловлена культурно-историческим развитием их представителей. Такое методологическое обеспечение освоения основ импровизации уже не может удовлетворять потребности современного педагогического процесса. Необходим интегративный подход к освоению импровизации на основе некоторых всеобщих принципов импровизации. Они должны будут отражать определённый инвариантный опыт деятельности импровизаторов различных исторических эпох и различных стилевых направлений.

Опираясь только на рекомендации различных пособий по импровизации, в которых даны в готовом виде элементы импровизации, студент будет способен лишь тиражировать полученное знание. Но педагогическая практика требует развивать навыки генерации нового знания на основе традиции (Green & Gallwey, 1987; Elliott, 1995; Burnard, 2000; Pressing, 2000; Goncy & Waehler, 2006; Спигин, 2008; Hickey, 2009; Shaughnessy, 2012). Поэтому и представляется край-

не актуальным освоение студентами вузов основ импровизации в контексте некоторых всеобщих принципов музыкальной импровизации.

Современные представления о творческих перспективах, появляющихся у студентов в результате освоения ими основ музыкальной импровизации, стремительно меняют содержание вузовской педагогики. Осваиваются новые формы музицирования будущими учителями музыки, в которых способность импровизировать в различных стилях и жанрах должна стать обязательным условием. Всё более активно жанры музыки, в основе которых лежит импровизация, завоёвывают концертные залы. Это является результатом глобального взаимовоздействия мировых культур, новой экономической и политической ситуации. Следовательно, несмотря на то, что усложняется структура подготовки учителей музыки, такая ситуация положительно влияет на развитие креативности студентов. Не только теоретически, но и на практике студенты овладевают способностью моделировать новые формы творческого самовыражения на основе богатейших традиций искусства музыкальной импровизации. При очевидном значении развития навыков музыкальной импровизации в условиях открытого культурного пространства, ситуацию с освоением студентами основ импровизации можно охарактеризовать как противоречивую из-за отсутствия теоретических основ её освоения. Проблемная ситуация является результатом противоречия между необходимостью кор-

ректной постановки задачи в учебном процессе и возможностями студентов её конструктивного решения. В различных подходах к пониманию содержания проблемной ситуации, которые нашли своё отражение в научной литературе, можно идентифицировать три направления. Первое направление связано с исследованием возможных путей развития креативности у учащихся на уроках музыкального исполнительства, композиции и импровизации, а также исследованием условий её проявления и специфики корреляции между особенностями креативной личности и масштабом её музыкального опыта (например, Green, Gallwey, 1987; Burnard, 2000; Burnard, Younker, 2004; Thompson, Lehmann, 2004; Barrett, 2005; Koutsoupidou, 2005; Webster, 2005; Goncy, Waehler, 2006; Hickey, 2009).

Второе направление исследует методы оптимизации творческих процессов (например, Reimer, 1989; Elliott, 1995; Hamilton, 2002; Martin, 2005; Hallam, 2006; Спигин, 2008; Shaughnessy, 2012).

Третье направление связано с исследованием возможностей моделирования и структурного анализа творческих процессов (например, Pressing, 2000; Ward, 2004; Kertz-Welzel, 2004; Zariņš, 2005; McPherson, McCormick, 2006; Dairianathan, Stead, 2010; Kingscott, Durrant, 2010; Davidova, Znutiņš, 2011; Spigins, 2013).

Целостное представление о генезисе (происхождении, истории зарождения), сущности, общих закономерностях

и тенденциях развития навыков импровизирования в стилях барокко, классицизма, романтизма, различных композиторских техник 20 века, всевозможных стилевых течений джаза, поп-музыки, что в совокупности и составляет теорию современной музыкальной импровизации, уже сейчас осознаны как потребность учебного процесса (Reimer, 1989; Elliott, 1995). Автор подразумевает под этим широкий историко-стилевой универсализм, синтез навыков импровизатора в котором и проявляют себя всеобщие основы импровизации.

Явление современной музыкальной импровизации как процесс интегрирован в механизмы преемственности различных социально-психологических, социальноисторических типов музыки. В силу того, что эта точка зрения никогда не была в орбите глубокого, всестороннего исследования вузовской педагогики, проблематика импровизации удостаивалась лишь односторонних анализов, посвящённых тем или иным её локальным аспектам. Так как осмысление деятельности современного импровизатора не осуществлялось на системном уровне, мы на сегодняшний день не имеем цельного, логически упорядоченного, непротиворечивого знания о процессуальности освоения основ импровизации. В современной же ситуации есть потребность в знании, которое могло бы взять на себя, помимо других функций, обучающую функцию и, тем самым, исполнять роль фактического, а не гипотетического методологического обеспече-

ния, удовлетворяющего потребности современного импровизатора.

Изучение исторических и теоретических аспектов развития импровизации, её наиболее яркого проявления на сегодняшний день (творчество О. Питерсона), позволяет сформулировать принципы освоения импровизации студентами вузов. Исследование принципов освоения музыкальной импровизации будет осуществлено в контексте истории и теории музыки. Эти принципы будут исследованы в подвижном, изменяющемся состоянии, а не в застывшем, имеющем однозначное содержание. Это даст возможность проследить их генезис во взаимосвязи исторического и логического как двух моментов в постижении сущности явления.

Изучение проблем импровизации в широком социокультурном контексте стало актуальной задачей в современном учебном процессе, поскольку одной из задач этого процесса является рассмотрение конкретного художественного явления в широком контексте различных наук при сохранении педагогического аспекта в центре внимания.

Цель автора – создание дидактической модели освоения студентами основ музыкальной импровизации в контексте стилевого моделирования. В процессе специального исследования важнейших принципов импровизации будут описаны три важнейшие функции теоретических основ освоения студентами дидактической модели стилевого моделирования с опорой на систематизацию, предложенную С. Литтл-

джоном (Littlejohn, 1994):

- прагматическая функция;
- прогностическая функция;
- эвристическая функция.

Таким образом, структура методологического знания (уровни и подходы) освоения основ импровизации будущими учителями музыки выглядит следующим образом:

1. Знание истории и теории музыки;
2. Знание музыкальной композиции;
3. Знания, умения и навыки музыкального исполнительства;
4. Знание музыкальной психологии.

Поскольку импровизация по своей природе недолговечна, её исследование сопряжено с рядом трудностей. В настоящее время проблема импровизации является широкой и сложной, связанной с множеством тем, аспектов, методов и комплексом данных, и даже очень мотивированные будущие учителя музыки с широким спектром музыкального образования сталкиваются с трудностями при выборе первоначальной стратегии освоения импровизации и способах её оптимизации. Для оптимизации освоения импровизации будущими учителями музыки необходимо изучить закономерности освоения стилевого моделирования студенческой импровизации, определить её сущность и структуру, а также разработать теоретическую модель стилевого моделирования, которая, в свою очередь, будет основой для разработки

дидактической модели освоения импровизации. Чтобы достичь основного результата исследования – предложить дидактическую модель освоения студенческой импровизации – необходимо изучить следующие аспекты:

• проявление основных принципов импровизации в стабильных и мобильных элементах при освоении основ импровизации будущими учителями;

• способность будущего учителя адекватно понимать свою деятельность в освоении основ импровизации;

• проблема выбора творческих методов в связи с различиями в модальности понимания систем художественных символических знаков;

• генезис коммуникативных противоречий в открытом культурном пространстве;

• деятельность будущего учителя в современном обществе.

Решение вышеперечисленных проблем определило выбор темы и основную направленность этого исследования. В структуру книги входят три раздела и «Транскрипция имен, и краткая характеристика джазовых музыкантов».

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Всеобщие основы импровизации и направления исследований их освоения в современной музыкальной педагогике

Под освоением основ импровизации автор этой работы понимает освоение всеобщих основ музыкальной импровизации в контексте основных неспецифических и специфических факторов импровизации (Спигин, 2008). Деятельность музыканта регулируют определённые неспецифические факторы искусства импровизации. Эти факторы являются общими для музыкального искусства в целом, если его цель – создание композиции. Можно выделить четыре основных неспецифических фактора искусства импровизации:

1. акустически-художественное оформление определённого отрезка времени, или – процесс организации звучащего времени;

2. структурирование этого процесса, подчинение его непрерывной метрической пульсации (безостановочность

процесса);

3. коммуникативные (неспецифически-коммуникативные) факторы: жанр, стиль, форма, синтаксис целого;

4. фактор мастерства, азарт виртуозности, игры (тоже коммуникативного характера). Прежде всего, конечно – в исполнительском плане. Вне проблемы импровизации – в композиторском плане.

Деятельность музыканта регулируют, помимо неспецифических, ещё и определённые специфические факторы искусства импровизации. Эти факторы являются общими для музыкального искусства в целом, если его цель – создание композиции непосредственно в процессе её исполнения. Можно выделить три основных специфических фактора искусства импровизации:

1. совмещение в одновременности функций сочинения и исполнения. Из этого вытекает – любые торможения в реализации одной или другой функции (возможны при неадекватной подготовке) приводят к невозможности их протекания в одновременности. Это явление в историческом срезе проделало путь от синкретизма через преодоление объективной расчленённости к синтезу;

2. постоянный контроль над непрерывно звучащим процессом на трёх уровнях – на фоническом, синтаксическом и композиционном. Из этого вытекает – навыки непрерывного движения, ориентированного во всех трёх уровнях, – ключ к импровизационному искусству;

3. концепция музыкального времени импровизации. Она отличается от концепции музыкального времени композиции: меньшая информационная насыщенность (смысловая, событийная, сюжетная плотность) обусловлена наличием большого количества стабильных элементов (особенность традиции) и меньшим проявлением мобильности формообразующих средств. Вместе с фактором мастерства и виртуозности информационная насыщенность – это прямой показатель сложности искусства импровизации (отчасти может относиться и к неспецифическому фактору).

Музыкальная импровизация — это вид деятельности и одновременно она представляет собой научную проблему.

Музыкальная импровизация как вид деятельности. Музыкальная импровизация бытует с древнейших времён. Импровизация – первичный и самый древний вид творчества, характеризующий человека как творца. Она на протяжении всей истории развития человечества выступает как насущная и неотъемлемая потребность его жизнедеятельности. Как пишет Е. Феранд, возникновение первого музыкального материала человечества вообще не вообразимо иначе, чем на импровизационной основе из бессознательной потребности высказаться, при наличии, в одно и тоже время, и тенденции к повторению и к созданию нового материала (Ferand, 1938).

Импровизация – вид художественного творчества, который встречается в ряде искусств. Его характерной особенно-

стью является тот факт, что художественное произведение может создаваться непосредственно в процессе его исполнения. Поэтому буквально повторить произведение невозможно, если у вас нет звуковой записи. Конечно, в области коллективной импровизации есть некоторые договорённости между музыкантами. В импровизации важную роль играет её планирование, наличие своего рода импровизационных идей. Импровизация, которая абсолютно свободна от каких-либо стилевых или жанровых ограничений, встречается очень редко.

Во всех культурах народные певцы и инструменталисты использовали элементы импровизации при воспроизведении песен и инструментальных наигрышей на слух, по памяти. Этому способствовал устный характер народного творчества. Выработанные в народе формы музыкального мышления, устоявшийся круг интонаций, ритмов, гармонических оборотов являлись основой их импровизационного творчества (Ferand, 1938; Грубер, 1960; 1967; Бейшлаг, 1978; Сапонов, 1982, 1989, 1996; Андреев, 1996; Ефимова, 1998; Мартынов, 2002; Шестаков, 2010).

Данное исследование основ музыкальной импровизации осуществлено в контексте истории и теории музыки. Эти аспекты исследованы в подвижном, изменяющемся состоянии, что даёт возможность проследить их генезис во взаимосвязи исторического и логического подходов как двух сторон в постижении сущности явления.

В монографии автора «Импровизация в контексте теории и истории музыки и её проявление в джазе» (Спигин, 2008) исследуются всеобщие основы импровизации в западноевропейской музыке и джазе.

Так, в ансамблевой импровизации Средневековья определены шесть всеобщих основ импровизации в западноевропейской музыкальной культуре:

1. мобильность средневекового творчества;

2. частично импровизируемая форма многоголосия – discantus ex improviso и фобурдон;

3. полифоническая импровизация cantus supra librum;

4. мотивная комбинаторика;

5. параллельный, свободный, мелизматический и метризованный органум;

6. моделирование процесса импровизационного творчества.

В инструментальной импровизации Ренессанса выделены девять всеобщих основ импровизации в западноевропейской музыкальной культуре:

1. сосуществование письменного и спонтанного творчества;

2. использование обобщённого сюжетного каркаса в процессе импровизации;

3. фактор случайности в коллективной импровизации (sortizacio);

4. подражание коллективной импровизации (quasi-импро-

визация);

5. контрапункт alla mente и диминуция;

6. свободная импровизация на основе использования специфичных для данного инструмента технических и фактурных приёмов;

7. сокращённая запись музыки и вариационное проведение одной темы-мелодии;

8. правомерность изменения авторского текста (при импровизациях);

9. импровизированное орнаментирование в каденционных оборотах.

В искусстве импровизации музыки барокко (основа 1) и венского классицизма (основы 2, 3) прослеживаются три всеобщие основы импровизации в западноевропейской музыкальной культуре:

1. цифрованный бас;

2. импровизированные каденционные образования;

3. частичная (или относительная) мобильность музыкальной формы.

В западноевропейской музыке эти основы формировались столетиями на протяжении всей истории её развития. Джазовая импровизация впитала и ассимилировала их особенности в готовом виде и творчески развила.

Особый интерес представляло исследование основ искусства западноевропейской импровизации и их проявление в джазовой музыкальной культуре.

В ходе исследования литературы по истории развития музыкальной импровизации в западноевропейской музыке (Ferand, 1938; Бейшлаг, 1978; Wehle, 1981; Сапонов, 1982, 1989, 1996; Захарова 1983, 1989; Андреев, 1996; Ефимова, 1998) и литературы по теории и практике джазовой импровизации (Mehegan, 1962; Asriel, 1977; Taylor, 1982; Coker, 1987, 1989, 1990; Crook, 1991; Овчинников, 1994; Axelrod, 1999; Nisenson, 2000; Nairn, 2001; Wise, 2002; Alldis, 2003; Watson, 2004; Cion, 2005; Klikovits, 2005; Porter, 2005; Baerman, 2006; Brown, 2006; Yamaguchi, 2006; Siron, 2008) автору данной работы стало очевидным опосредованное влияние всеобщих основ музыкальной импровизации в западноевропейской музыке на стабильные и мобильные элементы джазовой импровизации. Искусство джазовой импровизации и есть апогей проявления этих всеобщих основ музыкальной импровизации. Несомненна преемственность этих всеобщих основ в джазовой импровизации, которые она восприняла и ассимилировала в готовом виде. Они формировались как набирающая силу тенденция на протяжении всей истории развития импровизации в западноевропейской музыке. На результаты исследования механизмов преемственности и форм преломления этих всеобщих основ в джазовой импровизации может опереться современный импровизатор.

Была исследована зависимость стабильных и мобильных элементов импровизации ещё от целого ряда музыкаль-

но-психологических факторов (Спигин, 2008). Обязательные нормы той или иной традиции являются не только основой творчества, но, так или иначе, ограничивают творческую свободу импровизаторов (Mehegan, 1962; Asriel, 1977; Taylor, 1982; Coker, 1987, 1989, 1990; Crook, 1991).

Например, для импровизаторов это стало причиной коренного пересмотра своего отношения к сложившейся традиции в области джазовой импровизации и привело к постепенному отказу от целого ряда обязательных в джазовой традиции норм в области ритмики, мелодики, гармонии, формообразования и техники импровизации. Это явилось основой формирования новых принципов организации музыкальной материи. Поэтому некоторые элементы искусства джазовой импровизации в ходе исторического развития теряют качество стабильности и идентифицируются уже как мобильные.

В настоящее время существуют две музыкально-исполнительские традиции. Уже более ста лет джаз как ярчайшее проявление искусства современной импровизации является неотъемлемой частью музыкального мира. Многие музыканты (теоретики и практики) опубликовали свои рекомендации в связи с освоением джазовой импровизации (Mehegan, 1962; Asriel, 1977; Taylor, 1982; Coker, 1987, 1989, 1990; Crook, 1991; Axelrod, 1999; Nisenson, 2000; Nairn, 2001; Wise, 2002; Alldis, 2003; Watson 2004; Cion, 2005; Klikovits, 2005; Porter, 2005; Baerman, 2006; Brown, 2006; Yamaguchi,

2006; Siron, 2008; Молотков, 1989; Бриль, 1997; Маркин, 2008).

В последнее время появилось некоторые труды, в которых авторы пытаются выйти за рамки джазовой импровизации (Chung, Thurmond, 2007; Fox, Weissman, 2007; Stefanuk, 2008).

Несмотря на вышесказанное, существует мощная традиция академического исполнительства, но представление о том, что предыдущий слуховой опыт, отражающий идиомы академической музыки и адекватная им моторика будет базой, на которой можно строить фундамент современного импровизационного исполнительства, не отражает реальное положение вещей. На первых порах предыдущий опыт будет только мешать, но со временем студенты смогут этот опыт преломить, трансформировать и включить в общий алгоритм своих импровизаций. Необходимо не только отражение, но и процесс принятия или отрицания тех или иных ценностей. Нужно научиться переходить от знака к его значению, что будет свидетельствовать о хорошем уровне понимания происходящих в музыке и в вашей импровизации, как частном случае, событий.

Одной из актуальнейших является сейчас проблема стилевого подхода к изучению процессов освоения импровизации студентами. Исследование путей освоения студентами современной импровизации, пёстрой и многообразной в своих проявлениях, представляет собой наименее разрабо-

танную сферу в музыкальной педагогике. Самым существенным источником вдохновения для импровизаторов в поисках новых возможностей развития этого жанра являются лучшие примеры европейской академической музыки.

Со второй половины 20 века в джазе увеличивается количество самых различных художественных концепций. Аналогично академическим композиторам, джазовые музыканты экспериментируют со стилевыми приметами музыки прошлого. Например, Дж. Льюис синтезировал принципы «bop», «cool» джаза и европейской полифонии 17—18 веков. В джазе ярчайшими представителями синтеза различных стилевых признаков музыки разных культур и эпох являются А. Тэйтум, Дж. Гершвин, Э. Гарнер, Дж. Маклафлин, Д. Брубек, О. Питерсон, М. Дэвис, Дж. Колтрейн, Ч. Мингус, О. Коулмен и др. Их творчество подробно освещается в отдельных монографиях, статьях периодической печати.

В наше время современная импровизация развивается в стилевом отношении разнообразно и смело (Кинус, 2008; Столяр, 2010). За прошедшие 50 лет развились и многочисленные европейские национальные исполнительские и стилевые школы. Однако обобщение современного творческого метода импровизаторов термином стилевое моделирование в работах по музыкальной педагогике отсутствует.

С одной стороны, будущие педагоги, изучая закономерности стилевого моделирования в процессе освоения импровизации, могут опереться на традиции сложившиеся в джазо-

вой культуре. Например, представителей модального джаза, фриджаза или традиционные методы и принципы организации музыкального материала импровизаций в джазе.

С другой стороны, в их творчестве должна проявиться опора на некоторые всеобщие принципы западноевропейской музыкальной культуры. Мастерство, с которым они будут реализовывать синтез двух традиций в своём творчестве, будет служить прекрасным примером их креативности при изучении метода стилевого моделирования в процессе освоения современной импровизации.

Музыкальная импровизация как научная проблема. На этапе описания содержания проблемной ситуации в области освоения импровизации возникла насущная потребность осмысления альтернативных или аналогичных точек зрения других авторов, которые нашли своё отражение в научной литературе. Необходимо было выяснить достоверность, адекватность и полноту описания ими тех или иных аспектов процесса освоения импровизации. Для этих целей был произведён анализ зарубежной научной литературы и научной литературы Латвии, в которой были отражены различные подходы к пониманию содержания проблем в области освоения основ импровизации.

В различных подходах к пониманию содержания проблем, которые нашли своё отражение в научной литературе, можно условно идентифицировать три направления. Описанное содержание проблем в этих трёх направлениях очень акту-

ально для развития научной мысли в сфере музыкальной педагогики в целом и для данного исследования в частности.

Первое направление связано с исследованием возможных путей *развития креативности* личности на уроках музыкального исполнительства, композиции и импровизации, а также исследованием условий её проявления и специфики взаимосвязи между особенностями творческой личности и масштабом её музыкального опыта.

Второе направление исследует *методы оптимизации творческих процессов.*

Третье направление связано с исследованием возможностей *моделирования и структурного анализа творческих процессов.*

Развитие креативности. Это направление представляют многие исследователи проблем педагогики (например, Green, Gallwey, 1987; Burnard, 2000; Burnard, Younker, 2004; Thompson, Lehmann, 2004; Barrett, 2005; Koutsoupidou, 2005; Webster, 2005; Goncy, Waehler, 2006; Hickey, 2009; Spigins, 2013; Spigins, 2017).

Американский исследователь проблем музыкальной педагогики и музыкальной импровизации Мод Хикей (Hickey, 2009) совершенно справедливо подчёркивает, что недопустимо преподавание основ импровизации абсолютно всем по единой методологии, которая имеет своей единственной целью усвоение учащимися «стандартных блоков» мелодических и ритмических фигур, гармонии и фактуры. Та-

кая методология будет препятствовать развитию у них креативности и приведёт к механическому повторению готовых образцов. Автор считает, что нельзя преподавать «истинную» импровизацию традиционными педагогическими методами. М. Хикей видит проблему уже в сочетании понятий «преподавание» и «импровизация». И поэтому автор предлагает из всего стилистического многообразия осваивать только свободную импровизацию, а функцию педагога свести к наблюдению, диагностике, общему руководству, выдвижению альтернативных предложений в контексте творческих инициатив учащихся и моделированию возможного развития этих инициатив.

При всей справедливости общей позиции М. Хикей нельзя согласиться с выводами исследователя. Её представление о процессуальности импровизации явно ограничено только личным опытом. Осваивать можно и нужно импровизацию самых различных стилей и нельзя ограничивать учащихся освоением только свободной импровизации — не в стиле проблема, а в отсутствии адекватной современным потребностям педагогики дидактической модели освоения импровизации, но М. Хикей её не предлагает.

Исследователь проблем музыкальной педагогики из Англии Памэла Бернард (Burnard, 2000) предлагает пересмотреть существующие представления, сложившиеся в области освоения музыкальной импровизации и композиции. Педагоги музыки имеют свои педагогические шаблоны, но П.

Бернард предлагает отказаться от чрезмерного давления на учащихся и советует поощрять учащихся при обсуждении и развитии их собственных представлений о сущности импровизации и композиции. В этом случае учащиеся смогут проявить свою креативность. Существующее знание и опыт учащихся подскажет им отправные точки в оценке их импровизаций и сочинений.

Позиция П. Бернард во многом перекликается с позицией М. Хикей — отказ от педагогических шаблонов и предоставление полной свободы учащимся. Для развития креативности учащихся (будущих педагогов музыки) использование такой дидактической модели может быть оправдано, но для освоения основ импровизации такая модель совершенно неприемлема, потому что в этом случае очень трудно будет прогнозировать конечные цели учебного процесса. И в этом случае очевидна потребность в принципиально новой дидактической модели освоения основ импровизации.

Исследователь вопросов теории и практики музыкального исполнительства из Англии Сэм Томпсон и музыковед из Германии Андреас Леманн (Thompson, Lehmann, 2004) в результате своих исследований пришли к выводу, что для успешного чтения с листа и непосредственной импровизации необходимо развивать одни и те же навыки. Для совершенного чтения с листа и импровизации необходимо типичные образцы фактуры того или иного стиля идентифицировать и заучивать их до автоматизма. Но цель совершенство-

вания навыков импровизации – создание уникального исполнительского стиля, а цель совершенствования навыков чтения с листа – создание иллюзии хорошо отрепетированного исполнения.

Нужно согласиться, что автоматизация импровизаторских навыков и навыков чтения с листа станет хорошей основой творческой деятельности. Но если с идентификацией типичных образцов фактуры для чтения с листа затруднений не возникнет, то с типичными образцами фактуры для импровизации обязательно возникнут проблемы. Для создания уникального исполнительского стиля необходимо будет самому импровизатору создать типичные образцы фактуры, но авторы не предлагают никаких методик или методов их создания. Это слабое место в исследовании С. Томпсона и А. Леманна. Любая дидактическая модель, которая претендует на полноту описания проблемной ситуации, должна предлагать стратегии генерации нового знания.

Американские исследователи вопросов музыкального исполнительства Барри Грин и В. Тимоти Голлвей (Green, Gallwey, 1987) указывают пути завоевания новых высот в этой области. Исследуя проблемы развития креативности, они дают читателю практические советы по мускульному и психологическому раскрепощению на уроках импровизации и композиции. Авторы уверены, что каждый из нас способен к спонтанному музыкальному творчеству. Для оптимизации в себе музыкальной креативности необ-

ходимо уменьшить вмешательство сознания и больше полагаться на помощь интуиции. Авторы исследования совершенно справедливо настаивают на мускульном и психологическом раскрепощении на уроках импровизации и композиции для развития интуиции и музыкальной креативности учащихся, но не объясняют, что только богатый профессиональный опыт является предпосылкой интуиции. Только питательная среда профессиональных ощущений и достаточный объём профессиональных знаний могут помочь оптимизировать интуицию учащихся. Работа по наращиванию необходимого объёма профессиональных ощущений и знаний не должна происходить бесконтрольно. Да, каждый из нас способен к спонтанному музыкальному творчеству при условии, что питательная среда профессиональных ощущений и достаточный объём профессиональных знаний будет соответствовать тем требованиям и критериям, которые выдвигает перед нами содержание современного музыкального образования.

В научные интересы молодого учёного из Греции Теано Коутсопиду (Koutsoupidou, 2005) включены и вопросы преподавания импровизации в начальных музыкальных классах английских школ. Исследователь пришла к выводу, что учащиеся охотно импровизируют, но не все учителя музыки используют импровизацию для развития их креативности. Две трети учителей музыки признают, что импровизация обязательно должна присутствовать в процессе обучения. Отри-

цательно относятся к этому вопросу именно те учителя музыки, которые сами не владеют основами музыкальной импровизации.

Исследование убедительно описывает ситуации, при которых освоение основ импровизации не может быть осуществлено. Отсутствие личной заинтересованности учителей музыки в использовании импровизации как инструмента развития креативности учащихся может быть обусловлено ещё одной причиной кроме описанных автором — это отсутствие действительно творческой дидактической модели освоения основ импровизации.

Учёный из Австралии Маргарет Барретт (Barrett, 2005) провела исследование развития креативности у учащихся в области музыкального образования и пришла к следующим выводам:

• Развитие креативности у каждого учащегося имеет свою специфику и поэтому М. Барретт призывает к более глубокому осмыслению музыкального мира учащихся и путей формирования у них музыкальных смыслов в пределах этого мира;

• Такая позиция со стороны учителей музыки может основательно обогатить наше представление о музыкальной креативности учащихся и дать толчок к разработке информационно более совершенных методов освоения, например, композиции и импровизации.

Американский исследователь проблем развития творче-

ского мышления Питер Уэбстер (Webster, 2005) убеждён, что центральной темой педагогических исследований является проблема развития креативности учащихся, которая необходима в освоении композиции, импровизации, исполнительской интерпретации, а также при слушании и анализе музыки. Креативность тесно связана с творческим мышлением. Анализ с учащимися различных творческих стратегий, вовлечение их в процессы решения творческих задач — важное начало в освоении ими основ творческого мышления.

Исследователи проблем музыкальной педагогики Памэла Бернард из Англии и Бетти Энн Юнкер из Америки (Burnard, Younker, 2004) описывают механизмы оптимизации освоения студентами основ музыкальной композиции. В исследовании рассматривались общие свойства и характеристики креативности студентов из Австралии, Канады и Великобритании. Они имели неодинаковый музыкальный опыт, различались по возрасту и культурной среде своего происхождения. П. Бернард и Б.Э.Юнкер пришли к выводу, что создание нового творческого продукта во многом зависит от особенностей личности студента и силы его внутренней мотивации. У студентов были констатированы различные уровни творческого мышления. Описано также общее и особенное в стратегии поиска решения проблем композиции. Отличия в понимании проблемы музыкального содержания композиции и в алгоритме поиска её решений опре-

деляют индивидуальные свойства и характеристики стратегий студенческого мышления.

Исследователи вопросов музыкальной психологии из Америки Элизабет А. Ганси и Чарльз А. Уэлер (Goncy, Waehler, 2006) изучали корреляцию между особенностями креативной личности и масштабом её музыкального опыта. Было установлено, что такие жанры музыки как джаз, блюз, блюграсс, рэгги и поп-музыка требуют проявления креативности в большей мере из-за спонтанности и импровизационности исполнения, чем исполнение, например академической или церковной музыки. Исследование выявило, что творческая деятельность композитора и импровизатора связана с проявлением креативности в большей мере, чем деятельность исполнителя или педагога.

Методы оптимизации творческих процессов. Это направление широко представлено многими исследователями проблем педагогики (например, Reimer, 1989; Elliott, 1995; Hamilton, 2002; Martin, 2005; Hallam, 2006; Спигин, 2008; Shaughnessy, 2012, Spigins, 2013, 2015, 2017).

Специалист из Англии в области психологии музыкального образования Сьюзен Халлам (Hallam, 2006) в своих исследованиях психологии творчества исполнителей, композиторов и импровизаторов утверждает, что если студенты хотят творчески проявить себя в рамках того или иного музыкального жанра, то им нужно будет перед этим значительно обогатить свой опыт знанием специфики этого жанра. Это зна-

ние может быть приобретено через слушание, анализ, имитацию и участие в сочинении образцов этого жанра с более опытными композиторами или импровизаторами.

Например, студенты, изучающие джазовую импровизацию, могут анализировать и запоминать образцы мелодии, ритма, гармонии и других средств музыкальной выразительности, отобранные из записей различных джазовых музыкантов. Эти избранные образцы С. Халлам предлагает студентам развивать и варьировать.

В целом исследование С. Халлам отвечает требованиям достоверности, адекватности, непротиворечивости и полноты описания проблем освоения импровизации, которая сложилась в области педагогического знания при подготовке исполнителей, композиторов и импровизаторов. В содержательном анализе этой проблемной области, тем не менее, остаётся открытым вопрос о переходе от незнания к знанию, например, при развитии и варьировании студентами избранных образцов средств музыкальной выразительности из импровизаций различных джазовых музыкантов.

Каким образом развивать и варьировать заимствованный материал? Это самый важный вопрос на этапе становления будущего импровизатора, а в качестве решения этой центральной проблемы предлагается коллективное сочинение или совместная импровизация с более опытными композиторами или импровизаторами. Такое решение проблемы является ложным, ибо не выявляет методологическую основу

формирования знания у будущих учителей в области варьирования заимствованного материала. Выдающиеся композиторы или импровизаторы, о которых идёт речь, чаще всего являются самоучками без педагогического образования, и доверить им воспитание студентов было бы неправильно.

Обеспечить переход от незнания к знанию должны преподаватели вузов, овладевшие дидактической моделью освоения основ импровизации, содержание которой будет описывать процедуры постановки корректных задач адекватных структуре педагогической проблемной ситуации.

Ярчайший представитель философии музыкального образования Америки Дэвид Дж. Эллиотт (Elliott, 1995) утверждает, что развитие у студентов способности глубоко понимать структуру и закономерности музыки, проникать в её суть зависит от последовательной постановки и решения ими творческих задач на уроках музыкального исполнительства, композиции и импровизации и т. д. Студентам надо участвовать в творческих проектах, которые максимально приближены к реальным условиям использования различных форм музыкального опыта.

Призыв неуклонно ставить и решать творческие задачи в реальных условиях звучит достаточно убедительно. Возникают, правда сомнения в том, что любая творческая активность с использованием различных форм музыкального опыта приводит к достижению целей, которые выдвигает современная педагогика. Положение дел, при котором наличие

научных школ, их лидера, задающего вектор развития научной школы, наличие исследовательской программы, объединяющей коллектив на основе единой цели, становятся необязательными, вызывает непонимание.

Исполнение музыки, импровизация, сочинение, аранжировка, дирижёрская практика и слушание музыки в записи и в концертах необходимо осуществлять через понятийную сетку методологических установок педагогической науки. Только та творческая активность с использованием различных форм музыкального опыта, которая интегрирована в ту или иную передовую научную школу, у которой есть методический инструментарий исследований, и талантливые преподаватели вузов может помочь студентам создать свой неповторимый творческий стиль. Необходимо приобщить студентов к методу научного мышления, который передаётся из уст в уста. Именно это и является важнейшей функцией учителя и научной школы. Эта совокупность условий обеспечит и в дальнейшем развитие их музыкальности.

Английский джазовый пианист с широким кругом научных интересов Энди Гамильтон (Hamilton, 2002), исследуя взаимоотношения музыкальной импровизации и композиции, пришёл к выводу, что искусство импровизации и композиции имеет много точек соприкосновения. Например, импровизация в своём становлении опирается на композиционный метод. Как и в альбоме живописца или рабочих тетрадях композитора фрагменты возможного целого рассмат-

риваются импровизатором изначально изолированно друг от друга.

Исследование Э. Гамильтона, бесспорно, обладает такими качествами как достоверность, адекватность и непротиворечивость описания той проблемной ситуации, которую он вынес в заглавие. Но о полноте описания говорить нельзя, потому что проблема понимается односторонне. Исследование не выходит за рамки обсуждения правомерности использования шаблонов в импровизациях. Но ведь импровизатор выходит на сцену не для того чтобы демонстрировать всё новые и новые фактурные или гармонические решения.

Величайший импровизатор Вольфганг Амадей Моцарт создавал свои гениальные импровизации и композиции на основе гаммообразных пассажей, разного типа арпеджио и разложенных аккордов («альбертиевых» басов), т.е. шаблонов. Опора на шаблоны лежит в основе не только импровизации, но и композиции и вообще любой человеческой деятельности. Шаблоны — основа творчества. Проблема лежит в другой плоскости. Наличие способности или отсутствие таковой из разного типа шаблонов создавать импровизации и композиции, в которых основной акцент делается на образно-интонационной драматургии. Проблемы образно-интонационной драматургии стоят и перед интерпретаторами. Вот центральная проблема научного исследования и практики. Решение этой проблемы должно присутствовать и в освоении основ современной импровизации. Иначе цен-

тральным предметом исследования и педагогики могут стать псевдоценности.

Канадский исследователь вопросов композиции и импровизации Джеффри Мартин (Martin, 2005) делает основной акцент на том, что творческие процессы композиции и импровизации включают обычные процедуры отражения, а не спонтанность или другие специальные таланты.

Эта кропотливая работа охватывает, среди других аспектов, запоминание пассажей и мелодий, варьирование изученного материала, освоение тональной гармонии, ассимиляцию стилевых особенностей различных импровизаторов и их преобразование. Этот процесс, в конечном счёте, ведёт к способности воспроизводить свои оригинальные соло, которые являются результатом непосредственной комбинации заранее сочинённых и новых музыкальных идей, которые моделировались в контексте изучения структурных и стилевых ограничений.

Такая трактовка проблем музыкального творчества даёт возможность всем студентам изучать основы композиции и импровизации. Это должно также подтолкнуть преподавателей вузов к расширению своей композиторской и импровизаторской деятельности. Личный опыт преподавателей вузов поможет им разработать авторские методики освоения студентами основ композиции и импровизации в тех или иных музыкальных стилях.

Позицию Дж. Мартина и Д. Дж. Эллиотта, с которым Дж.

Мартин ведёт дискуссию, автор этой работы полностью разделяет, но некоторые дополнения все-таки есть. Дж. Мартин указывает, что бытует популярное мнение о недоступности для обычного исполнителя управление совокупностью процессов, которой манипулируют в своей деятельности композиторы и импровизаторы. Почему это мнение имеет такое широкое распространение? Эта важная мысль остаётся за рамками анализа. Но если найти ответ на этот вопрос, то проблема разрешится сама собой.

Контекст описанной проблемной ситуации подсказывает, что причина такого мнения кроется в избыточности информации и невыполнимости рекомендаций, которые предлагают иногда преподавателям вузов для освоения. Например, преподавателей вузов призывают стать композиторами и импровизаторами, и в этом случае их личный опыт поможет разработать авторские методики освоения студентами основ композиции и импровизации в тех или иных музыкальных стилях.

Это утопия. Преподавателям вузов нужно предложить на выбор готовые дидактические модели освоения основ импровизации, в которых описание их содержания по количеству информации и степени разработки будет адекватно требованиям момента.

Выдающийся представитель философии музыкального образования Америки Беннет Реймер (Reimer, 1970) постулирует основные принципы, которыми должен руководство-

ваться учитель музыки в Америке:

• истинная выразительность должна отличать музыкальный материал для учебного процесса на всех этапах музыкального образования, включая самый ранний;

• музыкальный опыт должен находиться в центре всего процесса музыкального образования;

• методы, которые преподаватель вуза использует, не должны концентрировать интерес учащихся на внемузыкальных аспектах, учитель не должен отвлекать внимание учащихся от эстетических качеств музыки.

Б. Реймер считает, что поп, джаз, фольклор, классическая, современная музыка различных этнических групп, представленных в американском обществе, могут занять место в школьной программе. Он снимает все ограничения на жанры и виды музыки. Подлинная выразительность — это единственный критерий, которому они должны обязательно соответствовать.

Возражения вызывает некоторая ограниченность позиции Б. Реймера. Для него воспитание отзывчивости на эстетические свойства музыки – ключ к познанию субъективной реальности и приоритетная задача музыкального воспитания и образования. Б. Реймер сводит всё разнообразие мира музыки лишь к эмоциональной сфере. Он ничего не говорит об имманентной сущности искусства, а именно, его способности раскрывать знание о человеке и окружающем мире. Конструктивная составляющая музыкальное искусство:

моделирование, структурный анализ творческих процессов тоже не отражена в его позиции.

Моделирование и структурный анализ творческих процессов. Это направление широко представлено в педагогической науке (например, Заринь, 1982; Pressing, 2000; Ward, 2004; Kertz-Welzel, 2004; Zariņš, 2005; McPherson, McCormick, 2006; Dairianathan, Stead, 2010; Kingscott, Durrant, 2010; Спигин, 1913; Spigins, 2017).

Австралийский исследователь вопросов психологии музыкальной импровизации Джеф Прессинг (Pressing, 2000) развёртывает широкую панораму возможностей моделирования её процессов средствами различных научных дисциплин. Д. Прессинг утверждает, что эффективность — то, в чём импровизатор нуждается, прежде всего.

При всём уважении к автору нужно заметить, что для исследования проблем в области музыкальной импровизации описание перегружено избыточным знанием. Поэтому очень трудно идентифицировать конечную цель исследования. С другой стороны, знаний о процессуальности импровизации, о способах формирования у студентов первоначальных игровых движений, умений и навыков, о механизмах происхождения нового знания явно недостаточно. Правда, сам автор акцентирует, что в этом исследовании моделирование развития импровизационного навыка у студентов остается в менее развитом состоянии, и поэтому в данном случае нашло отражение только краткое его обсуждение.

Педагог и исследователь вопросов образования из Англии Вики Вард (Ward, 2004) подчёркивает, что теория исполнительства не уделила должное внимание анализу музыки непосредственно на уроках исполнительской интерпретации. Исследование показало, что структурный анализ исполняемого произведения делает разговор об исполнительской интерпретации предметным и облегчает понимание особенностей мышления того или иного композитора. В. Вард призывает изменить своё отношение к аналитическому анализу как к наименее важному аспекту исполнительства, поскольку отношение будущих исполнителей к этой проблеме будет в значительной степени определено позицией их учителей.

Пианистка и учёный с широким кругом интересов из Америки Александра Керц-Велцель (Kertz-Welzel, 2004) исследовала важные проблемы музыкальной дидактики в Германии и подходы к вопросам музыкального образования в Америке. В сравнительном анализе показано, что в Америке цель образования и роль преподавателей очень отличаются от тех, которые существуют в Германии.

Эти разнообразные модели образования в Германии и Америке требуют различных стратегий преподавания от учителей: немецкий учитель музыки должен обладать всесторонним знанием дидактики, чтобы организовать уроки, используя свои различные модели обучения. Американские учителя музыки в силу большей стандартизации в системе образования организуют свои уроки согласно учебному пла-

ну, учебникам и их знанию методологии.

Специалист в области психологии музыки Гэри Е. Макферсон из Америки и психолог с широким кругом интересов Джон Маккормик из Австралии (McPherson, McCormick, 2006) исследовали переменные величины различного характера, которые тем или иным образом влияют на способность молодых исполнителей успешно сдавать экзамены. Учёные исследовали один из наиболее важных механизмов саморегуляции в мотивационной сфере человека — феномен самоэффективности, который понимается как убеждение субъекта в эффективности своей деятельности.

Они утверждают, что люди с высокой самоэффективностью способны быстро приспосабливаться к неблагоприятным внешним условиям, изменяя стратегию своего поведения. Исследователи пришли к выводу, что наличие самоэффективности детерминирует конечный результат наравне с такой переменной величиной как умственные способности учащегося, поэтому авторы этого исследования полагают, что теория самоэффективности заслуживает большего внимания со стороны исследователей проблем музыкальной педагогики и исполнительства.

Исследователи проблем музыкальной импровизации из Сингапура Юджин Дэриэнэтэн и Эрик Питер Стид (Dairianathan, Stead, 2010) утверждают, что импровизаторы в своей деятельности опираются на существующие традиции, устные договорённости или делают те или иные отступ-

ления от них. Даже в случае наличия тщательно продуманного плана импровизатор должен быть готов изменять стратегию своих действий, но для этого необходимо обладать огромным опытом импровизационного творчества.

Исследователи вопросов музыкальной педагогики и импровизации Джон Кингскотт и Колин Деррэнт из Англии (Kingscott, Durrant, 2010) исследовали явление музыкальной импровизации в границах двух контрастирующих музыкальных жанров – джазового фортепьяно и литургического органа.

В интервью с двумя представителями этих двух жанров импровизации были идентифицированы несколько ключевых областей. В частности импровизация в обоих жанрах привлекает в большой степени, существовавший ранее и предварительно отрепетированный материал. Этот материал используется как отправная точка, импульс для самостоятельного творчества и как основа, образец для всевозможных творческих манипуляций с ним.

Поэтому в обоих жанрах необходимо изучение существующей традиции для успешного развития индивидуального мастерства. Импровизация в обеих традициях далека от мгновенно сочиняемой музыки полностью на пустом месте. Отклонение от той или иной традиции, в которой позиционирует себя импровизатор, может привести к конфликту интерпретаций его деятельности.

На процессы импровизационного творчества влияют

не только намерениями исполнителя, но также и потребности аудитории. Музыкальное творчество импровизатора не полностью автономно. Успешной у публики может быть только такое творчество импровизатора, которое учитывает соответствующий контекст процесса коммуникации.

Исследователю вопросов музыкальной педагогики и импровизации из Латвии Дайнису Зариню (Заринь, 1982; Zariņš, 2005) удалось выстроить стройную систему освоения учащимися импровизации на уроках игры на фортепиано. Временные рамки исследования методов и приёмов освоения импровизации охватывают этап педагогического эксперимента от первого периода игровой неосознанной перцептивной музыкальной деятельности до периода осознанного использования учащимися в своих импровизациях отдельных средств музыкальной выразительности.

Основным достоинством этой системы обучения является детальное пошаговое описание процедур перехода учащихся под руководством учителя музыки от незнания к знанию закономерностей музыкальной импровизации и способов формирования у них первоначальных игровых движений, умений и навыков. Основной задачей учителей музыки Д. Заринь считает содействие музыкальному творчеству, а не стимуляцию учащихся к манипулированию разными элементами музыкального языка.

Для дальнейшего исследования проблематики необходимо рассмотрение освоения основ импровизации в контексте

философии и психологии.

1.2. Философские и психологические аспекты освоения основ импровизации

Задачей научного познания основ теории и практики импровизации является выдвижение и обоснование основных принципов с точки зрения философии и психологии о:

- связях, зависимостях процесса импровизации и его непрерывном развитии;
- источниках, движущих силах и тенденциях развития теории и практики музыкальной импровизации;
- причинах возникновения, становления, развития и функционирования импровизации.

Философские аспекты освоения основ импровизации. Данный подход на практике позволяет вскрыть такие инварианты знания, как факторы и условия процесса освоения музыкальной импровизации.

При этом под понятием «фактор» (объективный и субъективный, внешний и внутренний) понимается совокупность основных, базовых причин, являющихся источником возникновения, становления, развития и функционирования процесса освоения музыкальной импровизации. Отметим,

что фактор не действует автоматически. Для реализации своего потенциала ему необходимы соответствующие условия.

Под «условием» понимается то, от чего зависит обусловливаемое. Это существенный компонент комплекса объектов процесса освоения музыкальной импровизации (систем, процессов, видов деятельности, их состояний, взаимодействий), из наличия которого вытекает сама необходимость существования данного явления. Весь этот комплекс в целом называют достаточными условиями. Именно условия превращают фактор со своим потенциалом в реально действующую силу.

Возникновение противоречий в практике освоения импровизации обусловлено взаимодействием разнонаправленных факторов, тех из них, которые реализуются в конкретных различных условиях, имея при этом разный вектор своего воздействия. Противоречие – взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон освоения музыкальной импровизации. Вместе с тем они находятся во внутреннем единстве и взаимопроникновении, выступая источниками самодвижения и развития процесса освоения музыкальной импровизации. Эти противоположные стороны в составе целого, взаимодействие которых образует противоречие, не даны в неизменном виде.

Противоречия по-разному проявляются в процессе осво-

ения музыкальной импровизации в зависимости от специфики противоположных сторон, а также от тех практических условий, в которых развёртывается их взаимодействие. Исследователю процесса освоения искусства музыкальной импровизации, практику, занимающемуся его преобразованием, важно видеть внутренние и внешние противоречия.

Так, например, творчество импровизатора есть борьба его индивидуальности с обезличивающими её направлениями, стилями, господствующими идеями в музыке и создание индивидуальной информационной системы, частично превращающейся затем в общую систему.

В исследовании процесса освоения музыкальной импровизации появилась необходимость его анализа с исторической точки зрения: как это явление в истории возникло, какие главные этапы в своём развитии проходило и чем оно стало теперь.

Исторический подход к анализу процесса освоения музыкальной импровизации позволяет выявить такие инварианты научного знания о нём, каковыми являются тенденция и закономерность. В развитии объекта исследования содержатся различные, сходные и даже противоположные друг другу тенденции (форма проявления противоречия). Выделение главной, господствующей тенденции – важнейший шаг как исторического, так и структурно-функционального анализа развивающегося объекта исследования. Возникновение тенденции обусловлено усилением одной из сторон

противоречия.

Проведённые исследования исторического и теоретического аспектов развития процесса освоения импровизации дают возможность определить господствующие тенденции в развитии процесса освоения современной импровизации. Так, например, исследуя стилистику современных импровизаторов, нужно подчеркнуть, что она является результатом кропотливой работы по ассимиляции и дальнейшей инновации множества стилей их предшественников и современников.

Через тенденции проявляются закономерности, выражаются через них. В данном случае закономерность – это объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений или этапов развития объекта исследования, характеризующая поступательное историческое развитие процесса освоения музыкальной импровизации. Закономерности определяют основную линию развития объекта исследования, не охватывая и не предопределяя множества случайностей и отклонений. Устойчивое преобладание одной из сторон противоречия обуславливает возникновение закономерности. Так как импровизация по своей природе недолговечна, её изучение представляет собой некоторые очевидные трудности. Сегодня предмет настолько обширен и сложен, затрагивает бесчисленное количество тем, аспектов, методов и данных, что даже мотивированные импровизаторы с всесторонним музыкальным образованием испыты-

вают затруднения в выборе, с чего начать или как ускорить его изучение.

Итак, содержательно-функциональная концепция анализа знания о процессе освоения основ музыкальной импровизации на гносеологическом уровне познания позволила выявить такие его инварианты как: факторы, условия, противоречия, тенденции, закономерности (Берков, 1979, 1983; Гиргинов, 1979; Акофф, 1982; Васильев, 1982; Грязнов, 1982).

Исследователи подчёркивают неосуществимость однозначного описания тех или иных процессов, качеств, отношений в искусстве. Обилие достаточно полных описаний этих процессов, качеств, отношений признают, что мы имеем дело только с теоретическими моделями, которые описывают факторы, условия, противоречия, тенденции, закономерности всевозможных процессов, качеств, отношений в том виде, в котором они отражаются у автора той или иной теории в том или ином историческом контексте. Теоретические модели творческих процессов относятся или, в основном, к языковым принципам автора, или к принципам формообразования автора, но не к целостному произведению, не исчерпывающемуся принципами, а являющемуся ареной совместных корреляций всевозможных его процессов, качеств, отношений (Медушевский, 1976; Арановский, 1979; Гадамер, 1991; Ортега-и-Гасет, 1991; Виндельбанд, 1995; Риккерт, 1998; Рикёр, 2002;).

В данном исследовании автор использует моделирование

творческих процессов для решения поставленной задачи: выявления механизмов, обеспечивающих прогнозируемость процесса адекватного освоения музыкальной импровизации и практической применимости приобретённых навыков.

Если студент ставит перед собой цель в процессе освоения музыкальной импровизации развивать только те или иные интересующие его навыки, то проблемы, собственно, не возникает. Практика доказала, что всё тренируемо, и в определённых условиях его цель будет достигнута. Если же для него важна прогнозируемость функционирования результатов его деятельности, то он должен осознать характеристики объекта импровизации, которые будут психологической доминантой слушателя. Деятели искусства часто не замечают, что те ценности, которые они предлагают, давно уже не актуальны, несмотря на совершенство их воплощения, что если они ещё и пользуются где-то спросом, то за это нужно отдать должное не самим ценностям, а привнесённым в процесс коммуникации внемузыкальным факторам (Хейзинга, 1991).

Принципиально новое не может быть популярным, а именно это качество гарантирует успех. И именно идя в русле модных, популярных течений в искусстве, у импровизатора появляется большая вероятность слыть модным и успешным музыкантом.

Эта альтернатива не столь однозначна. Творческий процесс самодостаточен. У него другие функции. Одна из них –

радость творчества. Все остальные функции – сопутствующие. Для многих деятелей искусства это единственно возможный выбор. В этом контексте интересна сама возможность построения понятия творческого метода, связанного с нахождением общего определения, удовлетворяющего всем случаям и формам реализации феномена востребованности творчества в условиях открытого культурного пространства.

Именно в этом контексте и возникает конфликт творческих позиций. Импровизатор оказывается в условиях, которые благоприятствуют психологическому феномену – проявлению апперцепции – в ситуации зависимости восприятия от прошлого опыта, от общего содержания психической деятельности, его индивидуальных особенностей. Неспособность преодолеть устойчивые особенности своей личности, отсутствие терпимости к чужим системам ценностей, неспособность их ассимилировать в условиях открытого культурного пространства, делает творческий метод импровизатора нежизнеспособным.

Общество инспирирует импровизатора своей особой модальностью отношения к результатам его творческой деятельности. Оно нарочито индифферентно к художественным произведениям, пускай даже гениальным, но не актуальным в сознании потребителя, и, в то же время, рейтинг слабых, рядовых художественных явлений может стремительно расти с количеством продаж. Это является результатом субъек-

тивного акта оценки результатов творческой деятельности. А смысл акта переживания или оценки есть скрытое в акте переживания значение для ценности (Риккерт, 1998). Для Генриха Риккерта ценность имеет ранг универсальной системообразующей категории.

Для общества то, что нельзя отнести к ценностям, не имеет никакого смысла. И в такой ситуации бывает достаточно сложно абстрактно рассуждать о значимости высокохудожественного с одной стороны, с другой – о преходящем значении и второстепенной роли в жизни общества художественной посредственности. Налицо противоречие, мыслимое автором этой роботы как конфликт интерпретаций художественных (музыкальных) явлений.

Но все эти противоречия снимаются, если мы займём в поисках универсального творческого метода, удовлетворяющего все случаи и формы реализации феномена востребованности продуктов творческой деятельности, столь же универсальную позицию в понимании историчности коммуникативных функций языка искусства, да и любого другого языка. Дело в том, что до 19 века проявления модальностей в интерпретации языка искусства творящим субъектом носили эволюционный характер и не перестраивали систему коммуникативных координат коренным образом. Изменения происходили в рамках того или иного стиля эпохи, что давало реципиенту время на возможность ассимилировать новации и снять, таким образом, конфликт интерпретаций.

С 19 века в искусстве, (как и в науке), поток информации всё в большей и большей мере характеризовался качественными изменениями, нежели количественными. Они носят революционный характер. Чаще происходило замещение одних стилей другими в рамках одной эпохи. В дальнейшем нормой становится сосуществование диаметрально противоположных стилевых составляющих. Носителями стиля становятся отдельные «школы» и их представители. Полярность коммуникативно-языковых модальностей искусства, их множество в условиях открытого культурного пространства на рубеже 20—21 веков создало условия, в которых не происходит естественной ассимиляции новаций, они становятся иногда своеобразными «языковыми диалектами», понять которые могут только посвящённые в их таинства (Денисов, 1968; Арановский, 1979, Ортега-и-Гасет, 1991). В этих условиях реципиент не становится респондентом с адекватной совокупностью реакций, и не может участвовать в коммуникативном процессе. Поэтому импровизатору в своих целевых установках, в отношении понятий «художественный образ», «индивидуально авторский стиль», представляется корректным в процессе творческого акта занять позицию нейтралитета. Осознанная коррекция в процессе спонтанного акта творческого волеизлияния приводит к торможениям и искажениям в проявлениях подсознания, интуиции импровизатора. Осмысление имманентно присущих характеристик в предметности продуктов творчества

прорастает постепенно и зависит от исторического контекста и точки зрения (Медушевский, 1976; Гадамер, 1991; Bennet, 1998). В этом сказывается релятивность социально-культурных ценностей. Сверхзадачей, обеспечивающей баланс между сиюминутностью и вечностью, в случае её решения, должен стать для импровизатора синтез, с одной стороны эстетической мотивированности художественного произведения, а с другой – мотивированность коммуникативная. Первое гипотетически может дать возможность занять почётное место в мире непреходящих жизненных ценностей, второе – востребованность импровизаторского творчества сегодня. Гениальные творения глубоко верующих людей, творивших в лоне церкви, воспевавших её идеалы, воспринимаются сегодня атеистами, далёкими от религиозной проблематики, столь же адекватно, воздействует на них художественное произведение столь же мощно, так же потрясает, как и современников автора. В итоге оказывается важным не то, о чём вы хотите сказать, а как, с какой силой воздействия. Именно суггестивность заставляет интенсивно работать воображение слушателя, вызывает яркие эмоциональные переживания, раскрывает новое миропонимание или обновляет старое и поэтому снимает противоречие, мыслимое автором как конфликт интерпретаций художественных (музыкальных) явлений.

Нужно подчеркнуть, что мы рассматриваем одну из очень старых тем, и суть её в противоречии между традицией и но-

вым образом мышления. В такие исторические моменты деятелям искусств кажется, что их эпоха прошла, а именно: потребность масс в результатах тех или иных творческих процессов представителей культуры минимизировалась, а максимально востребованными оказываются продукты художественной деятельности, механизмы, оптимизации которых остаются в имманентно скрытой форме. Эта имманентность в искусстве представляет собой проблему для теоретической мысли. Но задача философии – находить общее в различном: преодолеть кажущийся антагонизм между европейской традицией единого художественного языка, выражавшего общие смыслы нашего самопонимания и идеалами тех, кто уже с 19 века начал ощущать свою бездомность в обществе, детерминированном индустриализацией и коммерциализацией. Первые попытки в понимании сути противоречия мы находим у Иммануила Канта, осмыслившего самодостаточность эстетического в отношениях с практической целью, с теоретическими понятиями (Кант, 1966). Ханс Георг Гадамер предлагает проблематику онтологического статуса искусства рассматривать через антропологические основания нашего восприятия искусства с помощью понятий «игра», «символ», «праздник» (Гадамер, 1991).

«Игра» осознаётся, как, своего рода, самопрезентация игрового действия, предполагающего договорённость в коммуникативном действии, понимаемом как внутреннее участие на основе герменевтической идентичности, мыслимой

как «нечто», и составляющей смысл произведения, суть которого в его воздействии. В качестве регулятива для деятельностного субъекта в любом виде художественного творчества из множества составляющих смыслов в данном контексте нужно выделить фактор воздействия. Именно по нему мы можем судить о характере реализации творческой потенции, и именно он дан в управление творящему. Остальные смыслы предстают как данность, на которую воздействовать нельзя, но необходимо «иметь в виду».

Через «символ» мы приходим к пониманию того, что через произведение искусства осуществляется коммуникативный акт с теми или иными всеобщими системами ценностей через призму уникальных особенностей единичного как системообразующего, данного нам в ощущениях. Символ сам воплощает значение, к которому отсылает. За творящим индивидом остаётся право выбора: что нарабатывать, какой характер бытия наращивать.

В рассуждениях Х.Г.Гадамера о «празднике» необходимо выделить понятие интенциональной деятельности, объединяющей всех в некую общность, несмотря на классовые и образовательные различия, в момент протекания коммуникативной рефлексии и участия в трансцендировании наличных моментов. Это понятие, на наш взгляд, центральное, генерализирующее всю совокупность рассуждений о подлинной функции искусства. Для творящего искусство это понятие, в момент осознания его содержательной значимо-

сти, с необходимостью становится алгоритмом деятельности. В этом алгоритме, из всего многообразия мыслимых суждений и пониманий подлинной функции искусства, делается выбор в пользу тех или других. Это является следствием интуитивного или осознанного предвосхищения детерминированности «праздником» результатов материализации творческой воли. Иррациональный опыт публики плохо поддаётся описанию, являясь таинством и имманентной возможностью быть психологической доминантой интереса, отражённого в сознании субъекта как потребность. Удовлетворение этой потребности и есть задача импровизатора.

Результаты творческой деятельности должны удовлетворять не абстрактные требования теории, а жизненно востребованные потребности. Практика всегда впереди, она формирует те или иные представления, в рамках которых «правильные» теоретические знания оказываются просто бесполезными. Представление же о развитости, сложности или о простоте формы и содержания художественного явления – условны. В коммуникативном моменте важна не сложность или простота, а адекватность как условие наличного удовлетворения художественных или иных потребностей, возникающих в контексте триады: игра, символ, праздник.

Актуальность разработки средств содержательного анализа деятельности импровизатора и корректной постановки в ней задач можно показать применительно к любому виду импровизаторской деятельности. Например, содержа-

тельный анализ деятельности импровизатора и корректная постановка задач – важные исходные моменты построения моделей, как деятельности импровизатора, так и самих импровизаций. Повышение эффективности этих видов деятельности возможно, однако, только при привлечении теоретического знания, но оно способно решать только хорошо структурированные задачи, которые само конструирует, достаточно свободно заменяя ими реальные, плохо структурированные задачи.

Модели, описываемые теоретическим знанием, не всегда адекватны моделируемым ситуациям, оптимальное решение информационной модели (совокупность информации о характеристике объекта) не всегда достаточно для решения задачи в реальных условиях. И здесь очень важна способность импровизатора к адекватному пониманию своей деятельности и корректной постановки себе задач. В противном случае подготовка профессионала будет вестись аналогично освоению ремесла, то есть механистически.

Очень важной для корректной постановки и успешного решения сложных задач является полнота представления их условий. Большинство задач, возникающих в современной деятельности импровизатора, в момент их постановки (актуализация недостаточности) имеют избыточные или недостаточные условия.

Решение всевозможных задач импровизатора происходит в процессе познавательной деятельности, для чего необхо-

димо формировать навыки аналитического отношения к задаваемым условиям. Важно у импровизатора развивать способности к самостоятельному поиску необходимых для решения задачи данных. Для успешного решения сложных задач важен не только поиск достаточных условий, но и понимание необходимости расщепления сложной задачи как системы на некоторые подсистемы-подзадачи. Объединение решений подзадач и есть решение исходной задачи.

Потребность в теории и методологии выбора, постановки и оценки задач импровизатора обостряется в условиях открытого культурного пространства, когда вопросы конкурентноспособности и способности удовлетворять те или иные ценностноориентированные потребности рынка выходят на передний план. Особое значение в современном процессе обучения импровизации исполнителей и композиторов имеет знание о закономерностях возникновения плохо структурированных вопросов, о корректной постановке и решении задач в деятельности импровизатора. Это является следствием осознания насущной необходимости воспитывать в них навыки к импровизации в тех или иных стилях и жанрах. Это осознание продиктовано потребностями общества, но ситуация принимает форму противоречия из-за отсутствия наличных средств удовлетворения этой необходимости.

Обосновывая актуальность исследования задач импровизатора, как исходной формы организации любого вида ис-

полнительской и композиторской деятельности, нужно отметить, что до сих пор деятельность импровизатора не была осмыслена как система иерархически упорядоченных вопросов и задач. Для этого требуется изучение деятельности импровизатора в виде системного методологического анализа.

Для адекватного понимания потребности импровизатора нужна теория и методология выбора, постановки и оценки задач. Принимая к решению корректно поставленные задачи и отвергая ложные, методология может способствовать успешной деятельности импровизатора не только как феномена творческого развития личности, но и как феномена адекватного удовлетворения насущных художественных потребностей того или иного общества, той или иной общественной среды.

Процесс освоения импровизации представляет собой новое, малоизученное современное явление, ставящее перед импровизатором много плохо структурированных вопросов. Ставя вопрос, мы фиксируем неизвестные и подлежащие выяснению элементы какой-либо ситуации или задачи в деятельности импровизатора и всегда осуществляем это с позиции конкретных целей и ценностей. Практика подтверждает, что вопрос, фиксирующий то или иное противоречие в деятельности импровизатора, как правило, плохо сформулирован, и ответ на него можно получить, лишь поставив и получив ответы на другие иерархически упорядоченные и правильно поставленные вопросы, базирующиеся на истинных

посылках. Суждения, выбираемые в качестве ответа на вопрос, фиксирующий то или иное противоречие в деятельности импровизатора, должны быть также истинными. Только в этом случае возможно создание корректной теоретической модели искусства импровизации, на которую и сможет опереться современный импровизатор.

При возникающей необходимости выбора более перспективного творческого направления, которое должно успеть удовлетворить реальные потребности современного общества, нужна оценка его практической значимости. Но без ответов на плохо структурированные вопросы невозможно произвести «экспертную оценку» и выбор адекватного «творческого алгоритма».

При всей очевидности значимости содержательного анализа деятельности импровизатора и корректной постановки задач в рамках этой деятельности, современная ситуация характеризуется наличием противоречия между потребностями импровизатора и наличными средствами их удовлетворения. Импровизатор постоянно сталкивается с дефицитом теоретического описания конструктивных решений даже корректно поставленных задач.

Какой должна быть структура и содержание деятельности современного импровизатора? Это очень сложный и многогранный вопрос.

Что бы тот или иной деятель искусства ни хотел выразить в звуке, он это может сделать через ту или иную организа-

цию знаков в систему. И здесь не важно: первичная (интонация) или вторичная (нотный знак) знаковая система служит ему в качестве коммуникативного средства. Знак и его значение. Это то, что связывает всех нас в нерасторжимое единство. Актуальность этой проблематики в философском знании осознавалась на протяжении всей истории её развития. Но коренные изменения в мышлении произошли тогда, когда была осознана необходимость рассматривать интенциональность субъекта, коррелирующего не с природой, а с областью значений.

Критика поочерёдно направляется против тенденций платонизма и идеализма (представители феноменологии Эдмунд Гуссерль, Мартин Хайдеггер). Центральным понятием в феноменологии Э. Гуссерля является «интенциональность». Интенциональность (от лат. intentio – стремление, намерение, направленность; нем. Intentionalität). Интенциональность выражает предметную направленность переживаний сознания, его соотнесённость с предметами опыта. Эта соотнесённость сознания и предмета понимается как смыслообразующая, сознание есть не что иное, как смыслообразование. Это практика особого рода, направленная на раскрытие и осмысление первичного опыта. Феноменология рассматривает мир в его данности сознанию, т.е. в качестве феномена (Гуссерль, 1999).

Поль Рикёр уточняет область исследования для улаживания спора между различными интерпретациями в понима-

нии значений объекта. По его мнению, она находится там, где происходит понимание, а именно: в плоскости языка, то есть в области семантики с центральной темой, а именно: значения с многозначностью, символичностью смыслов (Рикёр, 2002).

Язык искусства, таким образом, должен, по мнению автора этой работы, отражаться в сознании художника как некая структура, общая для различных модальностей символических знаковых систем, с коими и оперирует творящая воля. Мы её получаем в ощущениях, когда она является нам в виде символического знака, требующего от нас того или иного толкования его значения. Несмотря на то, что любая интерпретация, по определению, обедняет богатство, многозначность символа, но в этом положении вещей и скрывается магия искусства, снова и снова пробуждающая в нас потребность чувствовать, мыслить и относиться к нему, как к некоторому таинству, лежащему в некоей сакральной данности.

Для импровизатора это указание на необходимость оперировать с наиболее ёмкими символами, обеспечивающими стилевое единство многочисленных интерпретаций и тем самым выполняющими наилучшим образом коммуникативную корреляцию. Это и есть императивное условие результативности деятельности импровизатора и усиления воздействия на публику.

Ему нужно будет в основание своих суждений о правомерности выбора того или иного творческого метода устано-

вить те или иные аксиомы – априорные синтетические суждения (Кант, 1964). Логическим путём доказать значимость аксиом их непосредственную очевидность не представляется возможным. Но дано одно из двух: либо выявить их фактическое значение, либо согласиться с тем, что их значение должно быть, безусловно признано – телеологическая необходимость (Виндельбанд, 1995). Без этих философских основоположений любая попытка осмыслить ценностную значимость того или иного творческого метода или его результатов не состоятельна.

Соответствие какой-либо импровизации или отдельных её параметров, а также деятельности импровизатора в целом известным правилам, нормам и музыкальным ценностям музыковедения не есть теоретическое суждение об их реальной ценности, об их соответствии определённым идеалам современной публики.

Чтобы понимать друг друга (импровизатор – публика) необходимо применять некоторые значимые для этого нормы, так как суть музыкальной речи – действие, происходящее между людьми. Импровизатор должен исходить из убеждения, что общие ценности существуют и для их достижения эмпирические процессы импровизации должны осуществляться именно в рамках этих систем ценностей, которые реализуют функцию определённых творческих аксиом (принципов или положений). Иначе может случиться, что, вследствие неправильно ориентированного в процессе

выбора творческого метода и целей, развитие деятельности приведёт к одним заблуждениям и нелепостям, к неадекватности в понимании генерализующих ценностей, к отсутствию опережающей рефлексии в процедурах выбора индивидуального творческого метода.

Было бы ложным установление в творческие процессы импровизации аксиом и норм, имеющих априорное значение, путём выведения их из субъективной эмпирической деятельности отдельного импровизатора. Они – только определённые правила, регулирующие способ совместного действия. В результате этого совместного действия становится возможной возникновение совокупности индивидуальных восприятий любого содержания и вызываемых им чувств. Аксиомы и нормы мы не выводим, а только их осознаём.

Психологические аспекты освоения основ импровизации. Исследование психологии освоения музыкальной импровизации целесообразно проводить совместно с исследованием специфики психологических особенностей самого процесса музыкальной импровизации.

Процесс импровизации – это вид творчества, предшествующий письменной музыкальной композиции, попытка извлечь порядок из хаоса, чисто интуитивный поиск в многообразии впечатлений и эмоций, свободный полёт прихотливой фантазии. Она может содержать в себе как позитивный, так и негативный смысл (Рунин, 1980). Всё это знакомо представителям разных культур и исторических эпох (Сапо-

нов, 1989; Мартынов, 2002).

Вопросы, связанные с психологией творчества, психологией импровизатора очень важны для темы данной работы. Однако они являются относительно новыми и слабо изученными. Само по себе «сознание импровизатора» и, тем более, «творческое поведение» импровизатора и его зависимость от рассудочного, понятийного, логически-опосредствованного, а также, чувственного, созерцательного, интуитивного, непосредственного восприятия бытия часто рассматривается отвлечённо, теоретически, а то и вовсе умозрительно-спекулятивно. Не учитывается то, что каждый импровизатор имеет свои «точки отсчёта», свои причины быть «собой» и право создавать свои законы творчества. Что все поведенческие альтернативы практически реализуются в широком диапазоне – от установки «правило ни в коем случае нарушать нельзя» и до «правила ни в коем случае придерживаться нельзя».

Понятие «процесс импровизации» характеризуется множественностью смысловых значений. В зависимости от контекста семантика понятия не всегда адекватна его этимологии. Определяющим процесс импровизации признаком, который подчёркивает этимология, является внезапность, неожиданность. Интересующее нас явление при таком подходе рассматривается, прежде всего, как творчество без предварительной подготовки. Таким образом, акцентируется момент субъективной неожиданности, который должен

обеспечить наибольшую непосредственность в становлении художественной мысли. В этом случае ещё до того, как сможет вмешаться самокритика импровизатора, образы, образные связи и эмоциональные оценки уже успеют заявить о себе в полной мере (Рунин, 1980). Это, в основном, и отличает импровизацию от композиции (Сапонов, 1989; Мартынов, 2002).

Опираясь на выводы ученых, на результаты их научных исследований (Ferand, 1938; Мартинсен, 1966; Леонтьев, 1975; Рунин, 1980; Сапонов, 1982, 1989, 1996; Мальцев, 1991; Юнг, 1992; Gardner, 1993; Маслоу, 1999; Pressing, 2000; Адорно, 2001; Мартынов, 2002; Ward, 2004; Kertz-Welzel, 2004; Курт, 2005; Теплов, 2005; McPherson & McCormick, 2006; Маслоу, 2008; Dairianathan & Stead, 2010; Kingscott & Durrant, 2010) были сформулированы необходимые навыки при освоении студентами основ импровизации. Изучая основы импровизации, главной задачей студентов является развитие следующих творческих навыков деятельности импровизатора:

• способность руководствоваться целостными впечатлениями, целостными образами, которые выполняют функцию своеобразных обобщённых «сюжетных» каркасов;

• способность мгновенно ассимилировать любую музыкальную идею, образно обогащать и творчески воплощать материал, предложенный извне;

• способность к интуитивному поиску творческих реше-

ний в многообразии впечатлений и эмоций;

• способность к изменению прежней программы действий в процессе импровизации;

• способность к генерированию плодотворных идей, к активизации интеллектуальной спонтанной деятельности;

• способность к анализу и моделированию оригинальных творческих музыкальных идей;

• способность к организации процесса образования музыкальной формы из случайных фрагментов других целостных систем.

Обратимся к более подробному рассмотрению вышеуказанных навыков.

Способность руководствоваться целостными впечатлениями, целостными образами, которые выполняют функцию своеобразных обобщённых «сюжетных» каркасов. Импровизатор во время концерта руководствуется целостными впечатлениями, целостными образами, которые выполняют функцию своеобразных обобщённых «сюжетных» каркасов. Целостное впечатление оказывается, прежде всего, неосознанным, «непосредственным» процессом, который не имеет ничего общего с моментом сознательного, искусственного объединения элементов (Курт, 2005). В процессе импровизации этот навык проявляется в профессиональной компетентности перегруппировки по наитию стабильных и мобильных элементов импровизации. Традиционно, под импровизацией с опорой на обобщённые сюжетные каркасы

понимают различные типы изложения музыкальных событий. Например, по наитию импровизируется вступление или экспозиция, разработка или иное развивающее изложение музыкальных событий, кульминация, заключение или кода (в лучших примерах импровизации). Способ развёртывания музыкальных событий подразумевает различную последовательность использования методов развития и сопоставления элементов мелодии, а также мотивацию импровизатора к трансформации музыкального материала. Варьирование осуществляется на основе уже готовых фрагментов мелодики: мотивов, фраз, мелодических формул по выбору импровизатора. Таким образом, можно разнообразить типы изложения музыкальных событий в импровизации, например, изменив последовательность методов развития и мотивацию варьирования музыкального материала. Также возможно изменить последовательность и мотивацию использования самих стабильных и мобильных импровизационных элементов.

Однако существует и другое понимание феномена процесса импровизации. В нём прослеживается не столько отсутствие предварительной подготовки, сколько способность импровизатора мгновенно ассимилировать любую идею, образно обогащать и творчески воплощать материал, предложенный извне.

Например, в коллективном творчестве при обмене репликами в ансамблевой импровизации и вообще при воспри-

ятии и развитии чужой импровизационной линии в ансамбле. В этом случае это – не спонтанная лирическая самореализация, а публичное и безотлагательное исполнение чужой творческой воли, это – умение актуализировать в нужный момент всю креативность импровизатора, всё богатство воображения на одной, продиктованной извне музыкальной задаче и превратить её в личный творческий акт. В данном контексте неуместно говорить об изначальной свободе и абсолютной независимости рождения образов от воли и сознания. Речь, скорее, идёт об импровизации на заданную тему (в широком смысле слова). Для решения задач, возникающих перед импровизатором в таких ситуациях, нужны качества личности, которые связаны с влиянием предшествующего опыта на восприятие – с апперцепцией. И этот опыт должен быть определённого содержания и качества. Б. Теплов подчёркивает, что значительным музыкантом может быть только человек с большим духовным – интеллектуальным и эмоциональным – содержанием (Теплов, 2005).

Способность к интуитивному поиску творческих решений в многообразии впечатлений и эмоций. Звукотворческая воля импровизатора, пользуясь выражением К. Мартинсена (Мартинсен, 1966) в процессе импровизации в большей степени опирается на момент непосредственности, сиюминутности. Отдельные звенья процесса мышления, как единство чувственного и рационального, проносятся в со-

знании относительно бессознательно, но предельно ясно осознаётся итог – конкретика воплощения интуитивного в реалиях музыкальной фактуры. Решающее значение в процессе материализации музыкальных идей имеет не столько опыт построения звуковых конструкций, руководимый сознанием, сколько подсознанием (рис. 1.2.1.). На данном рисунке показана взаимосвязанность информационных систем сознания и подсознания. С одной стороны осознаваемые импровизатором музыкальные идеи высвобождают актив подсознания, с другой, подсознание, вбрасывая импульсы различного характера в сознание, обогащает их до материализации. Это следует из подразделения рационального и аффективного поведения импровизатора при учёте их взаимодействия. Целерациональное поведение импровизатора определяется тем, что он ставит перед собой ясную цель и применяет соответствующие средства для её достижения, опираясь на свой опыт. Поведение импровизатора, которое мы называем аффективным, обусловлено исключительно его душевным состоянием.

Именно поэтому многие исследователи проблем освоения импровизации настаивают на развитии учащимися своей креативности и интуиции (Green, Gallwey, 1987; Burnard, 2000; Burnard, Younker, 2004; Thompson, Lehmann, 2004; Barrett, 2005; Koutsoupidou, 2005; Webster, 2005; Goncy, Waehler, 2006; Hickey, 2009, Spigins, 2013, 2015, 2017).

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, купив полную легальную версию на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.