

# МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ

Л. А. Рапацкая

Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова, Москва

## Musical Education in Russia in Context of Cultural Traditions

L. A. Rapatskaya

M. A. Sholokhov Moscow State University of Humanities, Moscow

*«После музыки наука является  
самым высоким проявлением духа»*

К. Поппер

Состояние музыкального образования в России в начале XXI в. определяется двумя основными факторами культурологического значения. Первый из них — опыт культурного самоопределения России всех предшествующих столетий ее развития. Второй — стремление выйти из исторической заданности и выстроить новую систему музыкального образования, соответствующую стандартам, нормам и формам европейских культур. Рассмотрим смысловые параметры указанных факторов последовательно.

На становление музыкального образования в России с древнейших времен влиял русский национальный менталитет, то видение окружающего мира, которое сформировалось в сознании русского народа со времен принятия православия в конце X в. Этот образ мира, впитанный с молоком матери, отражался в образах музыкального искусства, наполняя его особым глубинным смыслом. Многие причины — национально-ментальные, социальные, политические и даже географические не могли не сказаться на выборе пути культурного строительства на протяжении всей предьстории России. Возьмем для примера географическое ее положение: перед нами огромная держава, и Европа, и Азия одновременно. Наши европейские соседи всегда воспринимали Россию как «Восток», порой не замечая ее титанических стремлений «войти в европейский дом». Да и русские мыслители нередко любили подчеркнуть непохожесть, «азиатскость» Руси по сравнению с цивилизованной Европой. Достаточно вспомнить сочинения П. Я. Чаадаева или поэтические строки В. Я. Брюсова: «Да, скифы мы! Да, азиаты мы!»

Но вот что примечательно: при всей непохожести на Европу, культурная ориентация России изначально была во многом европейской, а в развитии русской и европейской музыки можно найти много общего, схожего. Прислушаемся к авторитетному мнению известного российского культуролога Д. С. Лихачева, который неод-

нократно подчеркивал: миф об азиатском влиянии на русское искусство возник «под гипнозом» ее географического положения. И отмечал «особую сопротивляемость» древнего русского искусства азиатским традициям. Добавлю, что и в дальнейшем русская музыка прошла этапы, сопоставимые с европейской историей, освоив не только средневековую христианскую эстетику, но и такие европейские стили, как барокко в XVII в., классицизм в XVIII в., романтизм и символизм в XIX в. и др. Одна из самых молодых на карте Европы музыкальных культур, русская музыкальная культура вела постоянный диалог с другими странами — Византией, Болгарией, Сербией в Средние века, Польшей в XVII в., Германией, Францией, Италией в XVIII—XIX вв. Обогащая получаемый от своих европейских соседей опыт, русская музыка создала собственные стили, поражающие не только своей самобытностью, но и духовной глубиной и обостренным чувством прекрасного. Музыкальное образование, включенное в этот культурный контекст, чутко отражало особенности бытия музыки в России.

В процессе музыкального образования четко прослеживается несколько этапов. Первый из них — эпоха Древней Руси, растянувшаяся на несколько столетий. Ее временными границами принято считать конец X в. (988 г. — Крещение Руси) — середину XVII в. (церковная реформа патриарха Никона). В этот период формы и методы музыкального обучения определялись исключительно церковными традициями. Профессиональное музыкальное искусство, развивавшееся в храмах и монастырях, представляло из себя хоровое одноголосие — знаменное пение, содержание которого воплощало идеал высшей Божественной красоты. Средства выразительности, которыми пользовались древнерусские распевщики (слова «композитор» в Древней Руси не было), подчинялись строгим установкам и правилам, воспринятым еще от Византии и передающимися из поколения в поколение. Обучение храмовому пению протекало в церковной среде, основные исполнительские навыки приобретались чисто практическим путем, не-

посредственно в храмовых хорах. В эпоху средневековья каждое удельное княжество — Новгород, Владимир, Псков, позднее Москва имели собственные певческие школы, которые опирались на общие для всех теоретические и методические установки, вытекающие из сущности и задач храмовой службы. Расцвет этой традиции приходится на XVI в. Среди выдающихся распевщиков и педагогов этой эпохи следует назвать новгородцев Савву и Василия Роговых, а также учеников Саввы Рогова Федора Христианина (Крестьянина) и Ивана Носа. К тому времени на Руси уже существовали учебники и учебные пособия — певческие азбуки, по которым осуществлялся процесс музыкального обучения в храмах и монастырских школах. Следует особо подчеркнуть: через изучение знаменного пения, стилистики его исполнения в древнерусской музыкальной педагогике решался вопрос духовно-нравственного воспитания учащихся, осуществляемого в русле христианских представлений о сущности мироздания и ценности человеческой личности. Так, современный специалист в области древнерусской музыки Л. В. Шишкина считает, что «древнерусские педагоги понимали, насколько важно правильное духовное состояние и внутренняя сосредоточенность ученика перед началом пения. Каждый ученик, приступая к обучению или к пению, приучался молитвенно призывать духовную помощь». Этому, в частности способствовало значение знаков знаменной нотации. Например, в певческих азбуках знамя «параклит» имело чрезвычайно важный смысл и толковалось как «послание Святаго Духа на апостолы». Как пишет Л. В. Шишкина, «исходя из этого толкования, можно заключить, что процесс обучения по певческой азбуке или начало нового песнопения должно было начинаться с призвания Святого Духа на ученика для помощи в предстоящем обучении или просто пении» [1].

Таким образом, первый этап развития музыкального образования выявил стремление русских педагогов-музыкантов тесно связать процесс обучения с духовно-нравственным воспитанием ученика, формированием его личностных качеств в русле христианских евангельских заповедей.

Второй этап развития музыкального образования тесно связан с взаимодействием польской и российской музыкальных культур в середине XVII в. Именно из Польши позаимствовала Русь первые образцы многоголосной музыки, обновившие храмовые традиции русской православной церкви. Партезное пение (так называлось это многоголосие) изменило теорию и практику музыкального обучения. Знаком нового музыкального мышления стал стиль барокко, в котором соединились средневековая христианская духовность со светским гуманистическим опытом. Распространение церковного многоголосия проходило в условиях сильного идеологического противостояния со стороны противников реформ патриарха Никона, так называемых старообрядцев, ратующих за сохранение одноголосной традиции. Однако партезное многоголосие получило поддержку со

стороны царя Алексея Михайловича (отца Петра I), который в 1652 г. пригласил из Киева создателей новой музыки, композиторов, которые стали первыми учителями русских певчих. Партезное пение нельзя считать светским искусством, однако именно с этого времени началось сближение русской музыкальной культуры с культурой европейских стран. Реформы Петра I подтолкнули этот процесс, а сам петровский период следует считать точкой отсчета нового, третьего этапа развития музыкального образования в России. Этот период длился вплоть до революционного переворота 1917 г.

Характерной чертой этого этапа следует считать разделение единой некогда традиции музыкальной культуры, развивающейся в русле церкви, на две ее ветви — храмовую, традиционную и светскую, инновационную. В храмовой культуре были и свои новации, и свои высокие творческие достижения (достаточно вспомнить, что к концу XVIII в. в России развился русский классический хоровой концерт, представленный такими блестящими композиторскими именами, как М. С. Березовский и Д. С. Бортнянский). Не затухала эта традиция и в XIX в., и в начале XX в. Среди выдающихся сочинений можно вспомнить «Литургию св. Иоанна Златоуста» П. И. Чайковского, «Всенощное бдение» С. В. Рахманинова и др. Обучение храмовому пению происходило в тех же формах, что сложились с древности, однако возникновение новых более сложных для исполнения музыкальных произведений требовало усиления профессиональной составляющей в процессе подготовки и регентов, и певчих. Поэтому в конце XIX в. в России начинается двуединый процесс: с одной стороны развивается интерес к старинным образцам знаменного пения, с другой — проявляются попытки совместить древнерусские традиции с потребностями музыкальной культуры современности. На этом фоне рождается явление под названием «Новое направление в русской духовной музыке», сутью которого явилось обращение к истокам и практике знаменного пения.

Наиболее значительные силы музыкантов этого направления были сосредоточены в стенах московского Синодального училища, поэтому храмовую музыку конца XIX начала XX в. нередко называют «школой Синодального училища». В числе основных направлений работы этой школы — возвращение к церковному Уставу и предписываемым им правилам соблюдения певческих традиций. Подробно анализирует «технологию» новых музыкальных произведений, созданных в русле деклараций Синодального училища, исследователь И. А. Гарднер, который показал удивительные возможности обновления музыкального языка, раскрывшиеся перед представителями этой школы [2].

По иному пути шло развитие традиций музыкального образования светской ориентации. До второй половины XIX в. Россия не имела профессиональных музыкальных учебных заведений, обучение музыки в аристократических кругах носило любительский харак-

тер и входило в систему общего воспитания. Музыкальные классы в таких учебных заведениях, как Академия художеств или Пажеский корпус, также осуществляли функцию общего, а не профессионального музыкального образования. Профессия композитора на протяжении XVIII в. считалась уделом прислуги (напомним, что в России было много крепостных оркестров и театров, где выступали крепостные актеры и певцы, получившие музыкальное образование приватным путем). Отношение к музыкантам как к людям «второго сорта» породило сложную задачу историкам музыки: до настоящего времени многие сочинения XVIII в. являются анонимными, так как обнародовать имя композитора из народа было не обязательно, а авторское право было вовсе не развитым.

С развитием демократических тенденций в Обществе и отменой крепостного права (1861) в России родились профессиональные учебные заведения. Это прежде всего консерватории — Петербургская (1862) и Московская (1866), обучение в которых было построено по принципам европейского, прежде всего немецкого музыкального образования. Однако постепенно в консерваториях складываются собственные российские принципы и правила построения учебных планов, что дало, как известно блестящие результаты — большая часть великих русских композиторов, исполнителей и педагогов XX в. окончила именно эти учебные заведения.

После захвата власти большевиками произошла резкая смена культурных установок в развитии России. Прежде всего была сломлена многовековая традиция церковной, в том числе музыкальной культуры — храмы разрушались, священники уничтожались или, в лучшем случае, отправлялись в ссылку. Светская же культура, оправившись после потрясений первых лет Советской власти, сохранила свое значение, но была существенно переосмыслена в русле установок на усиление классовый борьбы в процессе построения коммунизма. Многие деятели русской музыки оказались за рубежом, и все же образование в консерваториях было сохранено, а после экстремизма революционной эпохи получило новое развитие. Правительство И. В. Сталина и его последователи выделяли значительные деньги на развитие музыкального образования, а высокий уровень дореволюционной музыкальной культуры позволил не только сохранить уровень профессиональной подготовки, но и создать новую систему музыкального образования, не имеющую аналогов. В послереволюционную эпоху начинается не только новый этап развития культуры России, но и новый этап развития музыкального образования, во многом сохранившийся и по сей день.

К середине 70-х гг. прошлого века система организации музыкального образования в России (и в целом в СССР) складывается из нескольких ступеней.

Первая низшая ступень — семилетние детские музыкальные школы. Восьмой класс предоставлялся тем, кто готовился поступать в музыкальное училище. Цель музыкальных школ, существующих независимо от

школ общеобразовательных, была двоякой. С одной стороны это было общее музыкальное воспитание, доступное всем (или практически всем желающим). Если, к примеру, ребенок не выдерживал конкурс на обучение в классе фортепиано, куда был традиционно самый большой поток желающих, то ему предлагали другие музыкальные инструменты (баян, флейту и др.). С другой стороны, музыкальные школы были тем «большим ситом», через которое просеивалось все музыкально одаренные дети и в результате такого отбора наиболее способные учащиеся попадали в профессиональные музыкальные учебные заведения — в музыкальные училища, в школы-десятилетки, открытые при консерваториях.

Содержание обучения в музыкальных школах во многом предвосхищало те предметы, которые включены в учебные планы музыкальных училищ и консерваторий. Это музыкальная грамота как часть теории музыки, музыкальная литература как часть истории музыки, сольфеджио. Данью российской хоровой культуре являлись обязательные для всех специальностей хоровые занятия.

Вторая ступень российского музыкального образования — музыкальное училище. Здесь готовили музыкантов-профессионалов со средним специальным образованием. По окончании училища выпускник имел право либо на поступление в консерваторию, либо на трудовую деятельность в качестве преподавателя детской музыкальной школы, руководителя музыкального кружка или студии и др.

Третья ступень музыкального образования — консерватория, которая имела ряд модификаций. В их числе особый вид высшего музыкального образования — образование музыкально-педагогическое, сложившееся после Великой Отечественной войны, как ответ на потребности развития культуры послевоенного времени. На музыкально-педагогических факультетах готовили учителей музыки общеобразовательных школ, где возникло движение за придание музыке статуса одного из важнейших предметов учебного плана, имеющих важное воспитательное значение. Позднее в русле этого движения родилась концепция композитора Д. Б. Кабалевского, призывавшего соотечественников к серьезному пересмотру содержания музыкальных занятий в общеобразовательных школах. Ему принадлежит ныне знаменитая установка формировать у всех детей уже в школе основы музыкальной культуры как части всей духовной культуры человека.

Таким образом, несмотря на многие издержки и потери культурного плана, музыкальное образование в России XX в. сохранило свои позиции.

После развала СССР в 90-е гг. экономические трудности переходного периода не могли не сказаться на функционировании этой устоявшейся системы. Прежде всего стали разрушаться музыкальные школы, лишённые необходимой материальной поддержки. В музыкальных училищах, особенно в провинции, резко снизились конкурсы: молодежь перестала считать профессию музыканта, тем более музыканта-педагога в

числе престижных и прибыльных. Но зато резко возрос интерес к подготовке музыкантов-вундеркиндов, которые в условиях рыночной экономики тоже нередко рассматриваются как выгодный для продажи «товар».

В настоящее время наступившая политическая стабильность положительно повлияла на дальнейшие реформы в области музыкального образования. Были подписаны Болонские соглашения, которые определяют путь России в сфере образования. Вместе с тем отношение к европейскому музыкальному образованию в российском обществе далеко не однозначно. С одной стороны очевидно, что рыночная экономика не позволяет поддерживать музыкальное образование с помощью только государственных механизмов. С другой стороны система музыкального образования, некогда одна из лучших в мире, действительно нуждается в поддержке со стороны правительства, поскольку, по мнению большинства крупных педагогов-музыкантов, эта система является подлинным национальным достоянием.

После краткой исторической преамбулы обратимся к идеям музыкального образования, рожденным в недрах культуры России конца XIX начала XX в. Общее направление развития музыкально-педагогической мысли этой эпохи, называемой рядом исследователей «педагогикой постмодерна», определяется как стремлением возродить и сохранить лучшие национальные традиции, так и ориентацией на общечеловеческие ценности, в числе которых следует назвать неавторитарное управление развитием педагогического процесса, признанием интересов, прав и свобод суверенной человеческой личности. Исследователь Г. Б. Корнетов справедливо отмечает: «Педагогика постмодерна отрицает понимание человека как «чистой доски», как пассивного продукта обстоятельств и воспитания... Она стремится преодолеть жесткую властную формирующую схему образовательного процесса, направленную на реализацию стремления любыми средствами достичь изначально и априорно определенных целей воспитания и обучения с помощью детально проработанных технологий и методик. Для педагогики постмодерна сама цель множественна, подвижна, предельно индивидуализирована. И воспитатель, и воспитуемый являются ее «соавторами». Воспитание же и обучение понимаются как творческие акты, обращенные к интимнейшим глубинам человеческого духа, максимально приближающиеся по своему характеру к искусству» [3].

Признавая справедливость данной общей оценки, следует признать, что в российской музыкальной педагогике еще с 70-х годов XX века постулировалась идея отношения к уроку музыки как особому акту, выстроенному по принципам, вытекающим из самой природы музыки. Речь идет о позиции Д. Б. Кабалевского и его последователей — создателей новой программы «Музыка» для общеобразовательной школы. Однако в 90-е годы эта установка попала в совершенно иной образовательный контекст. Прежде всего было признано целесообразным сосуществование не одной или двух

(как в советское время) а различных образовательных программ музыкального образования и воспитания, как для школы, так и для детских дошкольных учреждений, которые предполагают возможность выбора (учителя или администрации). Демократическая возможность создания авторских программ дала великолепные результаты. Сегодня на российский книжный рынок вышли и новые авторы, и новые учебники по музыке с разным содержательным наполнением. Достаточно назвать программы, основанные на фольклорном материале русской народной музыки (авторы Е. Боронина, Л. Куприянова, Л. Шамина, Н. Ширяева и др.).

Еще более существенные сдвиги в содержании музыкального образования в России связаны со снятием запрета на религиозную музыку. В настоящее время можно наблюдать, во-первых, обновление содержания музыкальных занятий на основе музыкального наследия Русской православной церкви; во-вторых, разработка программно-методических материалов для школьных и дошкольных учебных учреждений на основе взаимосвязи народной, светской профессиональной и духовной музыки. В числе таких новаций — программа И. Кошминой и В. Алеева «Духовная музыка: Россия и Запад» для работы с учащимися 1—4 классов общеобразовательной школы.

Одной из самых удачных попыток воссоединения «связи времен», на наш взгляд, является программа и учебники по музыке для общеобразовательных школ, написанные авторским коллективом в составе Г. Сергеева, Е. Критская, Т. Шмагина. Этим авторам удалось сохранить основные идеи концепции Д. Б. Кабалевского, обогатив их новым музыкальным и тематическим материалом. В учебниках органично сочетается музыкальный материал различного происхождения, это и народная, и церковная, и композиторская светская музыка [4].

В числе тенденций, характеризующих состояние музыкально-педагогической науки в России, следует выделить быстрое развитие методологического подхода к содержанию музыкальной деятельности в ее целом. Это говорит о стремлении исследователей осмыслить музыку и музыкальное образование как феномен культуры и рассмотреть любую музыкальную деятельность (педагогическую, исполнительскую) как самоценное явление в противовес бытующим представлениям о музыкальном искусстве как «средстве» эстетического воспитания. В этом русле создана работа Л. Школяр, М. Красильникова, Е. Критской «Теория и методика музыкального обучения детей» [5].

Новые направления в развитии теории и практики музыкального образования, как указанные выше, так и многие другие, имеют крепкую научную базу. Научные подходы современных авторов сформировались под влиянием теории двойственности музыкальной формы В. В. Медушевского, социологической теории А. Н. Сохора, теории развивающего обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина и др. Опираясь на достижения педагогики, психологии, музыковедения, педагогики-музы-

канты декларативно отказались от стереотипов педагогического мышления, сложившихся в стремлении преподавать музыку так же, как любые другие предметы, например, математику или географию. Утилитарно-прагматические технократические подходы, не исчезнувшие из практики, научной общественностью ныне активно ниспровергаются. И именно сегодня, в первое десятилетие XXI века обозначились явные противоречия между стереотипами традиционного педагогического мышления и педагогической деятельности и осознанием музыкального образования как феномена культуры, как процесса, не сводимого к обучению. Снятие отчуждения ученика — неповторимой самоценной личности, от великого искусства музыки, как живого искусства «интонируемого смысла» (Б. В. Асафьев) — одна из важнейших задач в современном музыкальном образовании России.

В связи с этим необходимо выделить несколько основных научных направлений в развитии музыкально-педагогической мысли, получивших развитие на рубеже XX—XXI веков.

Наиболее изученными в настоящее время являются вопросы подготовки учителя музыки в педагогическом университете. Так, в концепции педагогов школы проф. Э. Б. Абдуллина подчеркивается необходимость разработки не только теории и методики, но прежде всего методологии музыкального образования. В исследованиях Л. Г. Арчажниковой раскрывается проблема специфики музыкально-педагогической деятельности. И наконец сравнительно недавно получил свое развитие так называемый культурологический подход к содержанию, формам и методам подготовки педагога-музыканта широкого профиля.

Педагог-музыкант широкого профиля — реалии современной России. Сегодня выпускники музыкально-педагогических факультетов педагогических вузов находят применение своим профессиональным знаниям и умениям не только в качестве учителя музыки, но и во многих иных сферах педагогической деятельности. Варианты этой деятельности воистину неисчерпаемы. Это и руководство детскими музыкальными театрами и студиями, и организаторская внеклассная работа, и преподавание игры на различных музыкальных инструментах. Но пожалуй самой востребованной и органичной точкой приложения сил учителя музыки является преподавание курса «Мировая художественная культура», сохранившего статус обязательного предмета в старших классах общеобразовательных школ, гимназий, лицеев.

Курс «Мировая художественная культура» был разработан педагогом-исследователем Л. М. Предтечен-

ской еще в 70—80-х годах XX века. Сложился этот курс под непосредственным влиянием Д. Б. Кабалевского, поэтому музыкальное искусство звучит на уроках МХК в полный голос.

Сегодня курс «Мировая художественная культура» получил небывалое развитие. Появилось большое количество программ, учебников, учебных пособий. В числе известных авторов — Ю. А. Солодовников, Л. В. Пешикова, Т. И. Бакланова, Н. М. Сокольников, Г. И. Данилова, Л. Г. Емохонова и др. Все это требует поиска новых форм и методов подготовки учителя, способного вести этот интегративный курс на должном теоретическом и методическом уровне. И именно эти проблемы решают ученые в сфере культурологического подхода к содержанию высшего музыкально-педагогического образования.

Подводя итог сказанному, можно сделать следующие выводы.

Педагогическая мысль, обращенная на проблемы музыкального образования, прошла в России длительный путь развития. Этот путь был предопределен всей историей русского народа, его ментальными установками и традициями. Развитие музыкально-педагогической науки шло в контексте культурного строительства Российского государства и в древности, и в наши дни.

Эволюция музыкального образования зависела также и от общего состояния музыкально-педагогической и музыковедческой науки, от тех тенденций, что доминировали в развитии исполнительской и композиторской деятельности.

Подчеркнем, что во все времена музыка в России рассматривалась как важная составляющая в деле духовно-нравственного воспитания человека, что связывалось со становлением не только рациональной, но прежде всего эмоциональной и волевой сфер человеческой психики.

Результаты развития теоретической мысли в сфере музыкального образования привели к бурному росту новых музыкально-педагогических идей и теории, рождению новых учебников и становлению новых музыкально-педагогических школ. Этот процесс приходит в явное противоречие с тяжелым экономическим состоянием всей системы детского музыкального образования.

Думается, что будущее музыкального образования в России зависит и от того, насколько педагоги-музыканты сумеют преодолеть технические и психологические трудности, связанные с переходом на европейскую систему обучения (бакалавриат-магистратура), и от того, сможет ли российская музыкально-педагогическая наука внедрить в привнесенные с Запада новые формы обучения свои высокие научные достижения и разработки.

#### Литература

1. Шишкина Л. В. Процесс музыкального обучения в Древней Руси XVI—XVII столетий. М., 2004.
2. Гарднер И. А. Богослужбное пение Русской Православной Церкви: Сущность, система, история. Нью-Йорк, 1978.
3. Рапацкая Л. А. История русской музыки. От Древней Руси до «серебряного века». М., 2002.
4. Праслова Г. А. Музыкальное образование как фактор развития человека. Санкт-Петербург, 2004.
5. Музыкально-педагогические образования на рубеже XX и XXI веков. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. М., 2004.
6. Корнетов Б. Г. Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода. Москва-Владимир, 1998.