

О социокультурных особенностях русского музыкального образования: заметки педагога

Статья посвящена рассмотрению общих проблем и специфических особенностей русского музыкального образования (как музыкально-исполнительского, так и музыкально-теоретического). Его основные тенденции анализируются в их связях с ключевыми процессами, которые были характерными для разных периодов историко-политического и социально-культурного развития России за последние сто лет. Автор показывает динамику развития отечественной педагогической методики в различных ракурсах, в том числе обращает внимание на типологию взаимоотношений педагога и ученика, наследования традиций русской системы преподавания, становления и изменения учебных программ. Особое внимание автор уделяет исследованию ценностной системы русской музыкальной педагогики и психологических установок, лежащих в ее основе, высказывая в этой области ряд предположений и рекомендаций.

Ключевые слова: музыкальное образование, сольфеджио, русская музыкально-исполнительская школа, методика музыкального обучения, социальная психология.

Эпиграф

В нулевых годах нашего века я проводила традиционные в моем классе междисциплинарные встречи, в которых участвовали мои студенты Московской консерватории и студенты факультета социологии НИУ ВШЭ (у которых я вела авторский курс «Социология музыки»). Мы вместе обсуждали современные художественные явления, анализировали ценностные установки, касающиеся восприятия музыкального искусства. Студенты-консерваторы среди прочего говорили о ценности личностного служения искусству. После одной такой встречи моя студентка из «Вышки» задала мне неожиданный вопрос: «Скажите, а как так получается? Когда? В каком возрасте у студентов-музыкантов мозги “сворачиваются в другую сторону” по отношению ко всем остальным людям?». Она была девушкой интеллектуальной и никого не хотела обидеть.

Выявление причинно-следственных связей и параллелей между теми или иными стилевыми течениями в музыкальном искусстве и определенными

социокультурными явлениями в общественной жизни традиционно является одной из отправных точек для множества музыковедческих работ, прежде всего в области истории и эстетики музыки. В то же время до сих пор почти не наблюдается исследовательской активности¹, направленной на установление закономерных связей между формированием музыкально-педагогических подходов и тех социополитических ситуаций, которые их, в конечном счете, и порождают². Можно предположить, что в большой мере такая ситуация связана с тем, что вопросами методики чаще всего занимаются педагоги-практики, поскольку именно им есть что сказать о том, как быстрее и эффективнее достигнуть того или иного конкретного учебного результата. Признавая важность и, в определенном смысле, первичность методических разработок, отвечающих на вопрос *как*, стоит наряду с этим задаться вопросами в области *почему*. Вопросы, касающиеся более глубоких и широких теоретических обобщений, как правило, педагогов интересуют в меньшей степени. В свою очередь культурологи, профессионально владея методикой смысловых классификаций, но не являясь практикующими педагогами-музыкантами, как правило, не могут спроецировать сделанные ими обобщения на конкретные ситуации в области музыкального образования.

Данная статья является авторским взглядом педагога: постановкой основных (иногда провокативных) вопросов в названной области с прорисовкой связей между спецификой становления отечественного музыкального образования и его общими культурно-историческими, социальными и психологическими корнями.

Для наших целей условно³ обозначим несколько основных периодов, связанных с особенностями «человеческого фактора» в контексте отечественного музыкального образования. Не будем подробно останавливаться на социально-политических особенностях самих выделяемых ниже периодов нашей истории: они общеизвестны. Проследим за тем, как на протяжении ста лет (после 1917 года) изменялись отношения обучаемых и обучающихся. Понятно, что накопленный опыт такого рода отношений разнообразен — в статье речь

¹ Из отечественных современных работ в этом плане назовем, например, исследование Н. А. Говар [2].

² Здесь не берутся в расчет те идеологические «врезки», которые, вне зависимости от тематики публикации, добавлялись в СССР в качестве «обязательной программы» в любой по содержанию научно-методический сборник и которые, так или иначе, сводились к общему положению о том, что главная методология советского исследователя и педагога — это марксизм-ленинизм.

³ Подчеркнем, что предлагаемая периодизация носит функционально-прикладной характер и никоим образом не претендует на существующие теоретические периодизации отечественной истории в XX веке. Обозначения годовых промежутков также имеют, скорее, характер «маркеров эпохи».

пойдет об основных *тенденциях*⁴. Среди главных интересующих нас параметров этих отношений:

- уровень связи с русскими традициями преподавания (дореволюционной школами фортепианной и скрипичной игры, а также обучением теории музыки).
- уровень иерархичности программных задач, закрепленных за каждой ступенью музыкального образования.
- уровень «ведомости» ученика по отношению к учителю как фигуре ведущей.

1. «Первый переходный период»: 20–50-е годы прошлого века. Еще живы и творчески активны русские музыканты-педагоги досоветской эпохи и, соответственно, актуальны также и дореволюционные традиции преподавания. Для последних был характерен, с одной стороны, интенсивный суховатый тренинг (что, например, видно из многочисленных пособий по развитию музыкального слуха с обилием точно подобранного инструктивного материала), с другой стороны, выраженное личностное отношение педагога к ученику⁵. Вместе с тем начинается постепенная адаптация этих традиций к установкам, формируемым наступившим новым политическим периодом; в частности, происходит постепенная унификация учебных программ (и исполнительских, и теоретических) с обязательным включением в них музыки советских композиторов всех союзных республик. В общем музыкальном образовании активизируется также слуховое знакомство с их фольклором⁶, усиливается внимание к хоровому искусству.

В то же время в системе профессионального обучения музыкантов формируется, закрепляясь на многие годы, психологическая установка на формирование *солистов с большой буквы*. Солоист, соответственно, должен быть хорошо образован и в области музыкально-теоретических предметов, а также иметь разносторонне развитый музыкальный слух. Исходя из этих предпосылок, в учебных программах всех ступеней музыкального обучения культивируются сольные программы по специальности, предмет камерного ансамбля или оркестра часто остается на периферии внимания как ученика, так и педагога⁷, много времени уделяется развитию тонально-функционального слуха

⁴ Автор статьи имел возможность самостоятельно «примерить» на себя все обозначенные периоды, кроме первого, работая в профессиональной музыкальной среде (ЦМШ и Московской консерватории).

⁵ Это, например, хорошо видно из литературных воспоминаний Сергея Прокофьева [6].

⁶ Характерный пример такого издания в области сольфеджио: Одноголосное сольфеджио на материале мелодий народов СССР. В. В. Хвостенко [7].

⁷ Установка, программно не изжитая до сих пор. Прочитываем в связи с этим недавнее высказывание Н. Луганского: «За рубежом пианисты любят выступать с другими музыкантами. И, конечно, хотелось бы поменять нашу традицию сольных выступлений на любовь к ансамблевому музицированию» [5].

и музыкальной памяти. Значительно меньше — чтению с листа и развитию чувства ритма.

Жесткая иерархичность политической системы СССР получает определенное преломление и в сфере музыкального образования. Авторитет педагога по специальности перед его учениками и их родителями непреложен. Надо сказать, что подобный авторитаризм в области музыкального образования в целом идет ему на пользу: в стране в это время существует множество высококлассных музыкантов-педагогов, которые целенаправленно «куют» новые кадры, в том числе будущих лауреатов международных конкурсов⁸. В 1935 году по специальному постановлению правительства СССР при Московской консерватории создается Центральная музыкальная школа, ориентированная в первую очередь на производство солистов мирового уровня. Перфекционизм «советского коллективного бессознательного» при ее организации выражается и в отборе детей (в школу принимаются ученики с выдающимися слуховыми и исполнительскими данными), и в приучении их с раннего детства к «взрослой работе» (многочасовым занятиям на инструменте, хорошо «заточенным» а решение поставленной педагогом исполнительской задачи), и в наличии жесткого «отсева». Ученикам, «не прошедшим» экзамены в конкурсных классах (четвертом и восьмом)⁹, предлагают перейти в другое музыкальное учебное заведение¹⁰ или на другую специальность¹¹. Атмосферу этой уникальной школы, со «штучной» работой над будущими звездами музыкальной жизни, прекрасно передает документальный фильм «Юные музыканты», снятый в 1945 (!) году режиссером Верой Строевой¹².

2. «Центральный советский период»: 60-е годы — начало 80-х. Еще живы педагоги, формировавшиеся и работавшие в дореволюционной России. Уже активно проявляет себя первое поколение советской интеллигенции, расцвет деятельности которого приходится на 60–70-е годы. Именно они становятся ведущими педагогами-наставниками во всех звеньях музыкального образования.

В самом образовательном процессе сочетаются две контрастные тенденции.

⁸ Первой победой на международном конкурсе в истории советского исполнительского искусства стало присуждение первой премии Л. Оборину на конкурсе им. Шопена (1927). В 1937 на конкурсе им. Э. Изая первую премию получил Д. Ойстрах.

⁹ Получившим тройку по специальности.

¹⁰ Автор статьи, был свидетелем того, как в начале 70-х годов в музыкальную школу при консерваторском училище (в «Мерзляковку») иногда приходили юные звездочки, «упавшие с небосклона ЦМШ», сразу же становились звездочками уже в новой школе.

¹¹ Например, некоторым пианистам или струнникам могли предложить перейти на духовой инструмент или на теоретическое отделение.

¹² Фильм доступен для просмотра по адресу: <https://www.youtube.com/watch?v=P2fzmz04GNF0>

Первая тенденция — стабилизация и укрепление новых советских традиций (закрепление единых программ по всем уровням музыкального образования, соответственно, и окончательной типизации вступительных требований в музыкальные учебные заведения).

В области методики музыкального образования продолжают «ассимиляционные» процессы: так, например, учебники сольфеджио постепенно становятся более «развлекательными». На смену внешне сухим нотным штудиям, направленным на освоение интервалов и ритмических моделей (в пособиях К. Альбрехта, Н. Ладухина, И. Ковалевского и других авторов начала XX века) приходит «массово-просветительский» стиль подбора музыкальных образцов для пения: с использованием известных народных песен советских республик и «партийной» песенной коллекции (это хорошо видно на примере самого популярного в то время школьного учебника сольфеджио авторов Б. Калмыкова и Г. Фридкина). В условиях отсутствия обширных личных фонотек, знакомство с музыкой через учебник было в принципе оправданным. Однако иногда, как в случае с первой частью «Калмыкова-Фридкина», такое знакомство оказывалось избыточным: большинство «партийных» мелодий, которые предлагались в этом сборнике, были на слуху у каждого школьника, учившегося в то время;

Вторая тенденция — усиливающееся (в 70-х годах) желание обучающихся и обучаемых «вкусить запретный плод», приобщиться к инновационному, ощущаемому ими как прогрессивное, и левое, оппозиционное. Обновление исполнительского репертуара происходит уже не только через игру новых произведений советских композиторов, но через включение в репертуар малоизвестной в то время зарубежной музыки XX века. Эта же музыка начинает эпизодически включаться (не только для ее прослушивания, но для стилизового моделирования) в учебные курсы гармонии и сольфеджио, в первую очередь, на вузовском уровне.¹³ Роль педагога в этот период была чрезвычайно важной, в том числе, и стратегически. Педагог учил учеников не только методологии и тому, как добывать информацию (книжную, нотную, грампластиночную)¹⁴ в условиях ее дефицита, но также иногда и умению «выразиться так, чтобы не побили»¹⁵.

¹³ Надо отметить пилотную активность в этих процессах Ю. Н. Холопова (гармония, Московская консерватория) и А. Л. Островского (сольфеджио, Ленинградская консерватория).

¹⁴ Чаще всего именно педагоги, некоторые из которых имели возможности ездить на зарубежные гастроли и конференции, привозили и показывали ученикам музыкальные «новинки».

¹⁵ Например, Ю.Н. Холопов просил учеников «политкорректно» называть в своих студенческих работах хроматическую тональность расширенной тональностью, так как слово «хроматика» в то время все еще имела негативную коннотацию (давало о себе знать эхо известных партийных постановлений 1948 года о формализме).

В течение первых двух описанных периодов педагог, как правило, всю жизнь занимался одним и тем же делом: учил учеников и студентов. И ориентировал последних на воспроизведение того же самого цикла: во-первых, экономика социализма такой подход позволяла¹⁶, во-вторых, самой идеи смены формы деятельности не было в ценностных параметрах мышления педагогов.

Еще одной характерной чертой этих периодов взаимоотношений педагога и студентов являлась ограниченность личного жизненного пространства педагога от студентов. Поясним: речь не идет об установке¹⁷ на принципиальное невникание в процесс личностного формирования и воспитания ученика или студента. Внимательное отношение педагога к ученику, с передачей знания и умения «из клюва в клюв», с отслеживанием творческой судьбы питомца (или часто помощью в ее устройстве) в советский период продолжали сохраняться¹⁸. Педагоги могли приглашать учеников в себе домой в гости, беседовать с ними на различные темы искусства и жизни¹⁹. Однако никакой стороной этих отношений не предполагалось, что преподаватель может вести «жизнь за стеклом»: будет делиться с учениками личными фотографиями или сюжетами из своей жизни²⁰. Кроме того, не стоит забывать, что в то время еще успешно существовал институт доноительства, так что многие педагоги имели основание опасаться чрезмерно откровенных бесед с учениками.

3. «Второй переходный период»: середина 80-х — 90-е годы — начало первого десятилетия XXI века. Переход от стабильной иерархичности образования к нестабильной зоне наступившей Перестройки и Рынку, который начинает формироваться как рынок в том числе и образовательных услуг. Обучающиеся находятся в зоне экспериментов, в процессе создания индивидуальных методик, радуясь появившейся возможности свободно (оплатив издательские услуги) опубликовать свои учебные пособия и авторские программы. Россияне испытывают эйфорию от возможности выехать за границу и посмотреть мир.

¹⁶ В частности, профессора получали солидную заработную плату, которой хватало для того, чтобы не искать себе дополнительную работу.

¹⁷ Существующей (и часто господствующей) за рубежом.

¹⁸ Эта устойчивая модель целенаправленно демонстрируется в советском кинематографе. Достаточно вспомнить образы «стареньких, требовательных, но по-отечески добрых» музыкальных профессоров в популярных в свое время фильмах «Сказание о земле Сибирской» (1947) и «Приходите завтра» (1963).

¹⁹ Одним из ярких примеров такого отношения между педагогом и его учениками был Дмитрий Александрович Блюм, день рождения которого, 13 сентября, становился временем паломничества его настоящих и бывших учеников к нему домой. См. об этом подробнее в статье автора [3].

²⁰ Того, что с появлением социальных сетей стало возможным и начало в какой-то мере восприниматься в качестве нормы взаимного социального позиционирования.

Российские музыканты при этом продолжают реализовывать идею завоевания культурного мира через конкурсные победы²¹.

Между тем постепенное внедрение в эконоимику принципа «все за ваши деньги» приводит к падению одного из «столпов» советского перфекционизма в музыкальном образовании: отмене централизованных отборов музыкантов на участие в зарубежных конкурсах (в связи с открывшейся возможностью выехать за границу самостоятельно, оплатив дорожные расходы и вступительный взнос). Такая отмена «филтрации» дает, с одной стороны, шансы на успех более широкому кругу молодых музыкантов, но с другой стороны, фактически «снимает с гарантии» перспективы получения российскими исполнителями призовых мест на крупнейших международных конкурсах. Множится число российских музыкантов, получивших лауреатство на небольших и малоизвестных конкурсах²². В конце 90-х годов ученики и студенты все чаще посещают мастер-классы зарубежных профессоров и уезжают на стажировку, в аспирантуру и университетское обучение в страны Европы и Америки (в частности, к отечественным педагогам, которые в это время или ранее переехали на работу или на жительство в другой стране).

Центральная музыкальная школа с 1987 года надолго (почти на два десятка лет) географически отрывается от Московской консерватории, переехав (в связи с начавшимся ремонтом старого здания) в Московский район, достаточно далекий от центра. Соответственно, контингент школы по уровню способностей и мотивации постепенно начинает меняться. К концу девяностых годов по некоторым параметрам набора детей в первый класс профиль школы начинает смещаться в сторону крепкой районной музыкальной школы.

У студентов российских музыкальных вузов учеба все больше и больше совмещается с работой, соответственно, исчезает то, что было непреложным в предыдущих периодах: полное погружение в учебный процесс. Перестает безотказно работать механизм «ореола» в отношении к профессии выездного артиста-музыканта, точнее, ореол остается, но самоидентификации с ним не происходит: постепенно уходит массовая сверх-идея стать новым Рихтером или Ойстрахом.

В стране происходит падение престижа академической карьеры и как следствие — частый уход из профессии. Этот процесс затрагивает и музыкантов, которые всегда в предыдущее время стремились к сохранению своих профессиональных династий. Многие ведущие солисты, артисты оркестров

²¹ Об излишнем увлечении участием в конкурсах на уровне госстратегии писал в своих заметках по современному музыкальному исполнительству И. Безродный: «Мы в чем-то сформировали оценку состояния скрипичного исполнительства, нашего отношения к концертирующим скрипачам на основе побед на международных конкурсах, но настолько ли эти победы свидетельствуют о «превосходстве советской скрипичной школы»?» [1, 89].

²² «В итальянских деревнях», — как в шутку говорили педагоги.

и другие профессиональные музыканты говорят о том, что не хотели бы отдавать своих детей в сферу профессионального музыкального образования. Коллектив оркестра «Виртуозы Москвы» во главе с В. Спиваковым с 1990 года в полном составе на все десятилетие уезжает работать в Испанию. Вместе с оркестрантами уезжают их дети (многие из которых профессионально занимались музыкой в той же ЦМШ), с собой (для продолжения занятий с детьми музыкой в духе русских традиций) «вывозятся» также и некоторые педагоги-инструменталисты. Ведущие педагоги, оставшиеся работать в России, активно ездят за рубеж на гастролы и мастер-классы — их ученики в это время обычно занимаются с ассистентами, либо ждут возвращения маэстро с гастролей.

4. «Цифровой период»: с нулевых годов XXI века до нашего времени. С одной стороны, это время потерь. Связь с дореволюционной русской методикой к тому времени уже перешла на уровень легенды, передаваемой через рассказы бабушек (которые слышали об этом от своих бабушек) или через чтение воспоминаний известных российских музыкантов. Финансовый кризис конца нулевых совмещается по времени с другим кризисом в отечественной культуре: началом массового ухода в мир иной педагогов-шестидесятников, на энтузиазме и профессиональной выучке которых во многом держалось ядро российской науки и образования.

Закономерно проявляют себя и потери как музыкально-интонационные, так и музыкально-ассоциативные. Сольфеджио «Калмыкова-Фридкина» переживает новый этап своего существования (в процессе ежегодного переиздания его различными издательствами) — теперь это уже не сборник музыкальных шлягеров, которые каждый ученик знает наизусть, а достаточно новый для него интонационный материал. При изучении смешанных ладов в вузовском курсе сольфеджио выясняется, что практически никто из студентов уже не может соотнести слухом дорийский с высокой четвертой ступенью с национальным украинским ладом, или лидийско-миксолидийский с высокой второй ступенью с молдавским ладом: музыка бывших союзных республик им практически неизвестна. Примеры здесь могут быть самыми различными.

С другой стороны, первые десятилетия нового века — это период относительной стабилизации: происходит упорядочивание, «генеральная разборка» того, что оставил нам век предыдущий. Возобновляется стремление музыкантов продолжить профессиональную династию — многие вновь, как и в советские времена, стремятся отдать своих детей учиться музыке. В 2005 году возвращается «домой» ЦМШ — в нововыстроенное здание по старому адресу. В ДМШ, в свою очередь, перестают программно-усеченно «копировать» специальный уровень музыкального образования. Общее музыкальное образование становится более разнообразным, возникают частные школы и музыкальные тренинги для взрослых. То достаточно близкое сосуществова-

ние общего и специального музыкального образования, которое исторически наблюдалось в первом выделенном периоде развития, а затем подверглось существенному размежеванию во втором периоде, теперь вновь «выруливает» в сторону сближения. Иногда, впрочем, сближения «не от хорошей жизни»: в ряде музыкальных учебных заведений сокращается количество часов, отводимых на музыкально-теоретические дисциплины, соответственно, слуховая и теоретическая подготовка становится слабее²³, это, в свою очередь, в ряде случаев, начинает сказываться на снижении уровня приемных требований.

Отношение к новациям (в том числе педагогическим) становится более спокойным. Новое в большей мере начинает восприниматься не как элемент протеста (что было характерным 60–70-х годов прошлого века), или нотно-пластиночного дефицита (почти любую музыку и ноты можно теперь за несколько минут найти в интернете), но, скорее, как уход, в том числе уход от романтических моделей в музыкальном исполнительстве. Впрочем, раздвигать границы исполнительского репертуара за счет малоизвестного музыкального «контента» остается делом по-прежнему сложным. Только теперь эта сложность связана не с системой запретов, а с остающимися достаточно стандартными классико-романтическими музыкальными запросами слушательской аудитории, на которую ориентируются музыкальные менеджеры.

Главной и определяющей чертой этого периода является массовое вхождение в новые слои Интернета, активное использование интернет-форумов, социальных сетей и мультимедиа. Кардинально меняются ролевые позиции педагога и ученика²⁴. Среднестатистически, студент теперь первый находит материал в сети, нередко попутно обучая педагога основным способам получения информации в интернете. В большой мере благодаря появлению социальных сетей развивается традиция диалога / полилога как возможность обнаружения различных точек зрения, в том числе на музыкальное образование (либо на стиль работы конкретного педагога)²⁵. Увеличивается число примеров дистанционной работы педагога с учеником через Интернет: от скайп-уроков до занятий на специально приспособленном для этой цели диск-клавире фирмы Yamaha²⁶. Возрастает уровень обратной связи и на занятиях с педагогом. Уходит принцип безусловного повиновения учеников и его родителей педагогу по специальности и необсуждения его заданий и замечаний.

²³ С чем уже который год приходится встречаться педагогам даже в Московской консерватории: нередко приходится «доучивать» вчерашних абитуриентов тому, что они должны были крепко усвоить по программе среднего звена.

²⁴ Подробнее см. в нашей специальной статье на эту тему [4].

²⁵ Мы отмечаем здесь только тенденцию, не оговаривая такие детали, как допущение или превышение этических норм подобных обсуждений «по секрету всему свету» во всемирной паутине.

²⁶ В конце 2017 года компания Yamaha представила новую модель Clavinova CSP-150, которая в сочетании с приложением для iOS Smart Pianist дает ряд новых возможностей для музыкального обучения. К ним, в частности, можно отнести аранжировку звучащего музыкального файла с ав-

Для того чтобы понять, каким образом при таких исторических и социальных трансформациях основа русской методологии могла сохраниться до настоящего времени (и что образует то «ядро», которое обрастает новыми оболочками), надо подробнее рассмотреть вопрос о том, какие психологические установки и ценности лежат в основе национальной школы подготовки профессиональных музыкантов. При этом само понятие «школа» нами будет трактоваться обобщенно²⁷, как метафора некоей образовательной целостности, обладающей рядом специфических признаков. Попробуем подойти к поставленной задаче аналитически, показав и «солнечные», и «теньевые» стороны этих признаков.

Одной из наиболее сильных тенденций отечественной музыкальной школы можно считать культивирование среди музыкантов-педагогов и их учеников не просто ответственного отношения к занятиям музыкой, но видение их как своего *рода духовной практики*, требующей от исповедующего ее упорства в преодолении трудностей, непоколебимости при достижении результата. Практика музыкального образования в России в целом складывалась так, что в самосознании музыканта занятия музыкой выводили его на уровень осознания своей *миссии* в жизни, а не на уровень первоочередного построения профессиональной карьеры, предполагающей высокий социальный статус и финансовое благополучие, либо же на уровень спортивного интереса (получится или нет сыграть то или иное виртуозное произведение, с чувством гордости в случае успеха²⁸).

Не претендуя на полноту раскрытия темы, попробуем найти основные социопсихологические составляющие этой тенденции. Представляется, что сам факт сохранения подобной духовной миссии²⁹ до настоящего времени говорит о том, что в российском общественном «цеховом» подсознании музыкантов работает не один, а совокупность факторов психологического влияния. Выскажем ряд предположений в этой области. Серьезное, в том числе профессиональное, занятие музыкой в России стоит рассматривать в непосредственном сопряжении следующих компонентов:

томатическим переводением звуков в нотную запись, а также функцию-подсказку Stream Lights, подсвечивающую нужные клавиши на клавиатуре (для лучшей визуальной ориентировки при чтении с листа нотного текста начинающими исполнителями).

²⁷ Специализированные отраслевые вопросы, связанные с особенностями существования и трансформации русской фортепианной, скрипичной, духовой, музыковедческой и других школ многократно рассматривались соответствующими профильными специалистами.

²⁸ Понятно, что все эти компоненты в реальной музыкальной практике присутствуют. Вопрос лишь в их процентном соотношении.

²⁹ Для этого достаточно послушать, что говорят дети-музыканты, например, нынешние участники конкурса «Щелкунчик» о своих отношениях с музыкой, какие искренние высокие слова они находят для описания этого процесса.

– своего рода сублимации *религиозного чувства*. В наступившую с революцией атеистическую эпоху такая форма заместительного верования была особенно востребованной. В сознании музыкантов концертные залы прочно попадают в ранг храмов (вспомним клише «храмы музыки») с «намоленными» портретами композиторов, очаровывающей акустикой и глубинным переживанием состояния слушательского единения;

– проявления *миссионерства*. Строительство нового мира, «эйфория созидания», присущая в большей мере первым десятилетиям прошлого века, распространилась и далее в течение всего прошлого века, воплотившись в идею просветительства³⁰, четко прослеживаемую у отечественных музыкантов и педагогов;

– *готовности к лишениям*. Безусловно, во многом сама советская экономическая реальность подталкивала к поэтизации аскетического существования как спутника художественного вдохновения. На то же ориентировали ребенка и биографии композиторов написанные для школьных учебников по музыкальной литературе. Взглянув же пристальнее, можно усмотреть здесь и некие параллели с традицией нарратива, свойственной Житиям святых³¹: с акцентами на выковывании характера, укреплении веры в свои убеждения путем прохождения через множественные препятствия³²;

– варианта *служения*. Самые простые примеры тому — сохранившиеся до нынешних времен традиции бесплатной игры известных музыкантов в ряде концертных залов;

– *сакрализации предметов*, наделения их самостоятельной душой и общения с ней. Это в особенности касается характера взаимоотношений исполнителя с его инструментом, особенно с тем, который он имеет всегда при себе (например, со скрипкой)³³.

Подчеркнем: все перечисленные компоненты находятся в сложном переплетении и избирательной взаимозависимости. Некоторые из этих компонентов в разное время усиливали или ослабляли свое действие. Одни из них

³⁰ Собственно, идея просветительского начала ярко проявила себя в других политических условиях еще в позапрошлом веке с созданием Русского музыкального общества и открытием первых консерваторий в Санкт-Петербурге и Москве.

³¹ Впрочем, образно обновленные через повествования о героях революции и Великой Отечественной войны, про которых советский школьник слышал с самого детства. Одной из главных советских книг этого направления в течение многих десятилетий был роман Н. Островского «Как закалялась сталь» (1932).

³² На этом, в частности, основываются некоторые говорящие названия фильмов о музыкантах, например, «Рихтер непокоренный» Б. Монсежона (1998).

³³ В музыкантской среде хорошо известны истории о роковой скрипке Гваданини, «скрипке-убийце», инструменту, которому многие скрипачи, игравшие на ней (в частности, И. Безродный), приписывали плохую энергетику. Любопытную музыкантскую дискуссию на эту тему можно прочитать на Форуме «Классика» <http://www.forumklassika.ru/entry.php?b=1221#comments>

остаются более специфичными для России, другие оказываются более универсальными в пределах музыкантского сообщества³⁴.

Каждый из названных компонентов можно рассмотреть и через «светлые», и через «темные» зеркала. Так, само погружение в занятия музыкой (остающееся в общественном сознании делом благородным, хотя и не всегда понятным) может быть рассмотрено, в том числе, и как:

– *бегство от реальности*, средство ухода в некий прекрасный «виртуальный мир» от тяжелых социально-политических будней, впрочем, как и от любых производственных будней с их необходимостью решать конкретно поставленные задачи. Мы часто слышим бытующую фразу о том, что музыканты — «люди не от мира сего». Стоит понимать, что музыкальная среда (к которой они притягиваются, помимо наличия хороших музыкальных данных, еще и по психотипу) не только сама отбирает людей, но и активно формирует их в дальнейшем³⁵;

– определенная степень *аддикции*, стремление заниматься на своем инструменте, острая потребность в общении с ним. Эта вырабатываемая годами, с самого детства, зависимость от определенного рода деятельности (как бы часто ее ни окрашивали в торжественные тона музыкальные биографы и журналисты) психотехнологически может мало чем отличаться от зависимости компьютерной и даже лекарственной (хотя, разумеется, является значительно более безопасной для здоровья человека, чем последняя);

– *подсознательное ощущение безвыходности*, нередко встречающееся у многих учащихся-музыкантов, понимающих, что им с их достаточно слабой общей подготовкой (какая имеется в большинстве музыкальных колледжей, не ориентированных на первоочередное и интенсивное изучение предметов общеобразовательного цикла) вряд ли удастся поступить в высокорейтинговый вуз уровня МГУ³⁶.

Отдельно стоит сказать о феномене *созависимости*³⁷, десятилетиями формировавшемся в русле развития российской музыкальной школы. Эта сложная и неоднозначная тема, в силу ее принадлежности к «деликатным», мало освещается в научной литературе по музыкальной педагогике. Психологи также не освещают эту тему должным образом³⁸. Вероятно, это происходит

³⁴ В частности, это касается традиций отношения музыкантов к своему инструменту.

³⁵ Это следует не просто понимать, но и детально знать практически тем специалистам, которые работают с музыкально одаренными учащимися, например, психологам в музыкальных заведениях.

³⁶ Естественно, исключения встречаются, но, как правило, они связаны с тем, что учащийся заранее готовит себе отступные пути, занимаясь общими предметами дополнительно. Часто это связано с пониманием им того, что он не будет успешен на профессиональной музыкантской стезе.

³⁷ Созависимость — состояние (иногда патологическое) чрезмерной психологической привязанности человека к другому человеку.

³⁸ Чаще обсуждая проблемы, касающиеся любовной и семейной созависимости.

ввиду незнания психологами и психотерапевтами особенностей работы педагогов ряда творческих специальностей. Одна из таких особенностей состоит в большом количестве индивидуальных занятий ученика с педагогом на всех этапах образования³⁹.

С одной стороны, тип взаимоотношений ученика с педагогом, «вкладываям душу» в своего питомца, принято оценивать в высшей степени положительно: как одно из достижений русско-советской музыкально-педагогической школы. Действительно, такой глубоко личностный подход к ученику может достаточно успешно вывести его (при наличии необходимого уровня профессионального мастерства преподавателя и хороших данных самого ученика) в высшую лигу исполнительского мастерства (как по локальным, так и по глобальным меркам сравнений). Однако если рассмотреть ситуацию психотехнологически (временно убрав привычную эмоцию гордости за достижения отечественной школы), то в рамках этой ситуации мы можем наблюдать все основные тревожные симптомы синдрома созависимости. Беззаветное «вкладывание души» педагогом часто происходило⁴⁰ в ущерб, а то и вместо его личной жизни (причем триггером, запускающим ситуацию, здесь могло быть как первое, так и второе). Следствием этого часто становились чрезмерно болезненные реакции педагогов⁴¹ на то, когда любимые, «сделанные» ими ученики переходили из их класса к другому педагогу (который, например, имел возможность быстрее продвигать ученика по пресловутой конкурсной лестнице).

Фактически можно говорить о том, что в подобных случаях имело место нарушение элементарных профилактических мер, предупреждающих личное эмоциональное «выгорание». Думается, они известны сегодня каждому врачу-психотерапевту, а также и каждому профессиональному артисту. Главным из таких мер считается оставление за порогом / у порога дома всех своих «производственных» социальных ролей и занятия саморазвитием.

Время (с увеличением точек привлечения внимания) внесло коррективы: сегодня проблема педагогической созависимости представляется уже значительно менее остро выраженной. Отголосками ее можно, в частности, считать

³⁹ Можно предположить, что подобные проблемы отношения тренера и тренируемого им спортсмена встают и в рамках занятий спортом, в особенности спортом высоких достижений.

⁴⁰ В большей мере этот процесс был выражен в советскую эпоху, где ко всему прочему добавилась еще сложная демографическая послевоенная составляющая (большинство педагогов традиционно были женщины, а мужчин в стране в то время осталось мало). Заметим также, что сама по себе большая степень личностной вовлеченности педагога в занятия с учеником, во многом явилась следствием исторической специфики социально-психологических отношений в советском коллективе с возможностью вникать в личные дела каждого и стремлением к иерархической расстановке всех и вся.

⁴¹ Автор знает случаи, когда педагог получал инфаркт после такого, как ему казалось, предательства ученика.

сохраняющееся ревнивое, «собственническое» отношение многих известных российских педагогов-исполнителей к тому, что их ученики и студенты ездят на мастер-классы к другим преподавателям в другие города и страны⁴².

Подведем итоги проведенного компонент-анализа. Континуальность русской школы, приверженность национальной культурной традиции всегда являлась важной частью самопозиционирования русских музыкантов как внутри России, так и за рубежом. Признаем: к счастью ли, к сожалению ли, но в настоящий момент ни один из упомянутых нами выше компонентов не остался в полностью в прошлом. Именно их комплексность, на наш взгляд, и отличает набор упомянутых компонентов как специфически русско-советско-российский⁴³. Он составляет то здание русской музыкальной школы, которое мы, даже зная о его «узких коридорах», знаем, любим и стремимся сохранить. Успешная реализация этого желания в дальнейшем будет зависеть от эффективного решения ключевых задач, как общего, так и музыкального образования.

Среди таких задач:

1) выработка у учащихся (на любом уровне обучения) системного мышления и умения избирательно работать с ежедневным потоком разноплановой информации;

2) выработка у обучающихся гибкости в установлении баланса между традициями и новациями, с созданием «памятки» о том, «как с водой не выплеснуть ребенка», поскольку и законсервировать былые достижения на платформе нового времени, так же как и увлечься сплошными нововведениями — дело малоперспективное.

Одна из самых сложных подзадач здесь — реализация адекватного обновления и дополнения учебных программ, которые на деле (а не сквозь казенные формулировки учебных стандартов в ворохе обязательной документации) смогут переориентировать отечественную педагогику на гибкое функционирование в новых условиях.

Один из стратегических вызовов здесь — решение существующей ныне головоломки: как удержать зрителя в концертном зале, ученика в музыкальной школе — не заигрывая с ними и не ставя во главу угла постепенную геймификацию музыкального обучения и воспитания.

Одна из надежд здесь — на педагогический успех выращенного нами поколения нынешних тридцати- и сорокалетних. Молодые педагоги в достаточной мере вписаны в общие процессы в области мировой музыкальной практики,

⁴² Многие студенты ввиду такой реакции предпочитают даже не ставить в известность их педагога о подобных поездках.

⁴³ Разумеется, отдельные проявления занятий музыкой как духовной практикой встречаются и в зарубежных музыкально-педагогических школах, однако это связано чаще с персональными качествами студентов и педагогов, чем с самой системой преподавания.

активно выезжают за рубеж, в необходимой мере владеют иностранными языками и цифровыми технологиями. и обладают при этом крепкой выучкой, доставшей им в наследство от педагогов старшего поколения. И самое главное — они хотят работать с учениками: они приходят преподавать в музыкальные школы, придумывают конкурсы, фестивали, проводят мастер-классы и олимпиады⁴⁴, вовлекают в процесс приобщения к классической музыке детей с самого раннего возраста.

В ряду наших надежд отметим также специально проекты нового типа, которые получили реализацию в последние годы. Среди них «Детишник камерного хора Московской консерватории» — замечательная артистическая задумка⁴⁵, поддерживающая чувство важности музыкальной династии и прививающего радость музицирования на одной из знаменитых сцен консерватории, в ее Рахманиновском зале. «Детишник» ежегодно проводится под руководством профессора А. В. Соловьева в начале марта, самым юным его участникам (детям и внукам бывших студентов и педагогов) — по два-три года.

Другой уникальный музыкально-образовательный проект в рамках творческо-образовательной деятельности Московской консерватории, — регулярные образовательные концерты «Большая музыка для маленьких». Проект осуществляется по инициативе К. О. Бондурянской⁴⁶ при поддержке членов Попечительского совета МГК, компаний «Hyundai Motor», «Siemens» и «Statoil». Это пример того, как хорошо выстроенный диалог «большой музыки с большим бизнесом» может принести ощутимые образовательные дивиденды. Бондурянская отмечает: «Сочетание в проекте музыки, слова и видеоконтента позволяет удерживать заинтересованное внимание ребенка на протяжении всей программы и способствует глубокому восприятию музыкального материала. Этой же цели служит интерактивное общение ведущих и солистов с детьми. Поэтому я уверена, что “Большая музыка для маленьких” является существенным дополнением к системе начального музыкального образования»⁴⁷.

В этой связи можно отметить также недавние инициативы ЦМШ, направленные на развитие общего музыкального образования. Среди них — серия детских познавательных бесед-концертов для детей младшего возраста (с трех лет), организованных и проводимых преподавателем школы Е. А. Хмелевской (цикл «В гостях у звуков», посвященный знакомству с музыкальными инстру-

⁴⁴ Так, музыкально-теоретические олимпиады и конкурсы проводятся в последнее время не только в Московской консерватории (конкурс им. Ю. Н. Холопова), но и в ее «дочерних структурах»: ЦМШ и Академическом музыкальном училище при МГК.

⁴⁵ Автором идеи был основатель Камерного хора МГК Б. Г. Тевлин.

⁴⁶ Руководитель Общеузовского центра координации творческих проектов в МГК.

⁴⁷ Из беседы с автором статьи.

ментами) и А. М. Варгафтиком (цикл лекций-концертов для детей среднего и старшего возраста).

Среди выдающихся проектов в масштабе всей страны нужно назвать созданный в 2014 году на базе Сочи Образовательный центр «Сириус», куда по творческому направлению «Музыкально-исполнительское искусство» на месяц бесплатно приезжают лучшие российские учащиеся средних и старших классов (или студентов колледжей). Занятия с ними по специальности, музыкально-теоретическим предметам и композиции проводят педагоги страны. Историческое развитие идет по спирали: так же, как когда-то «советский супер-проект» (как сказали бы сегодня) ЦМШ был задуман и реализован на самом высоком правительственном уровне, проект «Сириус» развивается по инициативе и под эгидой президента России⁴⁸. В аналитической статье не место выражению личных эмоций⁴⁹, но думается, что за горизонтом «Сириуса», его дальнейших модификаций и региональных центров, с которыми подписаны соглашения о сотрудничестве⁵⁰, — во многом лежит то будущее, которое мы хотели бы создать для всех наших учеников и педагогов.

Заключение

«Если бы я умел сочинять, разве я стал бы...»⁵¹ — ответил штандартенфюреру Штирлицу агент-провокатор Клаус, имея в виду, что если бы у него был литературный талант, то он не стал бы работать на нацистскую систему, а выбрал бы занятия творчеством.

Список литературы

1. Безродный И. С. Мысли о современном исполнительском искусстве // Игорь Безродный. Искусство. Мысли. Образ. — М.: ООО «Дека-ВС», 2010. — С. 81–90.
2. Говар Н. А. Русская фортепианная культура XX столетия в аспекте некоторых проблем музыкального образования // Концепт. — 2017. — № 4. — С. 106–117.
3. Карасёва М. В. О мастере — сквозь время // Дмитрий Блюм. Портрет с вариациями. К 100-летию со дня рождения: Статьи. Воспоминания. Беседы. — М. — Рыбинск, 2012 — С. 137–157.

⁴⁸ В. В. Путин является главой Попечительского совета Фонда «Талант и успех».

⁴⁹ Автор статьи не раз бывал в этом образовательном центре в качестве педагога и имел возможность получить настоящее педагогическое и личностное наслаждение от царящей там атмосферы творчества, радости и рабочей продуктивности.

⁵⁰ Подробнее об этом можно посмотреть на официальном сайте «Сириуса»: <https://sochisirius.ru/regions>

⁵¹ Диалог из телесериала «Семнадцать мгновений весны», 2-я серия.

4. Карасёва М. В. Учитель, ученик и пространство «2.0». Особенности изменения коммуникативных отношений в современной музыкальной педагогике // Научный вестник Московской консерватории. — 2014. — № 3. — С. 108–125.

5. Николай Луганский: «Не хочу выносить вердикты». Беседа с А. Тер-Газаряном // Известия [Электронный ресурс]. — 28.12.2017. — URL: <https://iz.ru/688268/aram-ter-gazarian/ne-khochu-vynosit-verdikty/> (дата обращения: 22.02.2018).

6. Прокофьев С. С. Дневник 1907–1933: В 3 томах. — М.: Классика XXI, 2005.

7. Хвостенко В. В. Сольфеджио (одноголосное). Вып. 1. На материале мелодий народов СССР. — М.: Музгиз, 1953. — 151 с.