

RU

Музыкальное образование в России: истоки, идеи, особенности развития

Мстиславская Е. В.

Аннотация. Цель данного исследования – обосновать, что такие особенности, как интенсивность возникновения продуктивных идей музыкального воспитания личности, развития различных видов музыкальной деятельности (например, появление детских театров, развитие детского музыкального творчества и т.д.), направленность на создание социальных институтов, обеспечивающих соответствующий музыкально-образовательный уровень, являются показательными для российской музыкально-педагогической школы советского периода. В статье уточнено понятие «музыкальная школа»; представлены тенденции формирования российского музыкального образования в государственной политике России XVIII и XIX столетий; отечественная музыкальная среда XVIII-XIX вв. и становление отечественной музыкально-педагогической системы в советский период. Новизна данного исследования заключается в определении направленности отечественного музыкального образования на диагностику и воспитание одаренного ребенка. В результате сделан вывод о том, что ориентация российских семей на музыкальное воспитание детей является устойчивой российской традицией, берущей свое начало в глубинах отечественной истории и прослеживающейся до настоящего времени.

EN

Music Education in Russia: Origins, Ideas, Peculiarities of Development

Mstislavskaya E. V.

Abstract. The aim of the study is to substantiate that such features as the intensity of emergence of productive ideas in musical personality upbringing, the development of various types of musical activity (for example, the appearance of children's theatres, the development of children's musical creativity etc.), the focus on the creation of social institutions that provide an appropriate musical and educational level are indicative of the Russian musical and pedagogical school of the Soviet period. The paper clarifies the notion of "music school"; presents the trends in the formation of Russian music education in the state policy of Russia in the XVIII and XIX centuries; the domestic musical environment of the XVIII-XIX centuries and the formation of the domestic musical and pedagogical system in the Soviet period. The scientific novelty of the study lies in determining the focus of Russian music education on the identification and upbringing of gifted children. As a result, it has been concluded that the orientation of Russian families to music education of children is a stable Russian tradition that originates in the depths of national history and can be traced to the present time.

Введение

Российское музыкальное исполнительство за два с лишним века бурного развития выглядит сегодня как продуктивная стратегия, реализующая социокультурный базис страны. Музыкальное образование России устояло под натиском вызовов глобализации. Осторожность музыкального сообщества в отношении Болонских процессов позволила музыкантам-практикам не один десяток лет достаточно успешно сдерживать натиск европейских образовательных тенденций.

Наши дети, демонстрировавшие в 90-х годах шокирующе низкий уровень музыкального интонирования, традиционные семьи, в которых тяга к музыкальному воспитанию на глазах музыкально-педагогического сообщества превращалась в отжившее чудачество, - все эти явления остались в прошлом.

Произведения великих российских композиторов, в том числе, композиторов недавнего времени, звучат в различных концертных залах, новые поколения конкурсантов сверяют свой исполнительский опыт с опытом,

признанным во всем мире эталонным, в учебных заведениях страны, начиная с ДМШ, наблюдается достаточно высокий конкурс. Музыкально-образовательная ситуация определяется как весьма обнадеживающая. И, тем не менее, российское музыкальное образование, вступая в новое тысячелетие, нуждается в обновлении, сообразном поворотам истории, в поиске оптимальных преобразований и, что особенно важно, в научном осмыслении пройденного пути.

Из сегодняшнего дня история отечественного музыкально-педагогического движения выглядит как многотомное повествование о свершениях великих музыкантов, композиторов, музыковедов, общественных деятелей, теоретиков и практиков музыкального обучения и образования. Изучение данного, поистине грандиозного, явления представляет собой определенную сложность. Достаточно увидеть однажды библиотечные фонды хотя бы одного из музыкально-образовательных учреждений, чтобы понять неисчерпаемость кладовых отечественных свершений в области музыкальной деятельности, в настоящее время еще не получивших достаточного научного обоснования и во многом неизвестных широкому кругу тех, кому, в первую очередь, адресовано это наследие: потомкам-профессионалам.

Развитие мотивации студентов-музыкантов к самостоятельному исследованию истории исполнительства сегодня имеет все условия. В учебные планы включены предметы («История и теория культуры», «Основы просветительства», «Основы научного исследования», «Научно-исследовательская работа», «Методология научной деятельности», «Методика преподавания профессиональных дисциплин» и др.), которые ориентируют на овладение опытом научного обобщения профессионально необходимой для будущего молодого специалиста информации.

Российское музыкальное искусство невозможно отделить от истории его становления, равно, как и особенностей форм реализации исполнительских традиций посредством создания в стране государственных учебно-образовательных структур. Музыкальная критика, педагогика и методика, музыкальная психология, по определению, следуют за развитием исполнительства, насыщение которого новыми ресурсами происходит сегодня посредством развития музыкальной науки. Такова специфика взаимодействия различных видов музыкальной деятельности на практическом, теоретическом и научном уровнях. Отмеченная с середины XX столетия тенденция к обобщению феномена отечественного музыкального образования и исполнительства с музыковедческих и психолого-педагогических позиций позволяет кропотливо и настойчиво претворять в жизнь эту возможность, используя имеющиеся научные ресурсы.

Изучение процессов, связанных с формированием отечественного музыкального образования, достаточно веско представлено трудами отдельных представителей психолого-педагогического, методического и искусствоведческого направлений на основе парадигмально-педагогического, цивилизационного, системного и других подходов (Д. К. Кирнарская, Т. Г. Мариупольская, К. В. Тарасова, Б. М. Теплов, А. В. Торопова, Е. Н. Федорович, Ю. А. Цагарелли, Г. М. Цыпин). Основными в методологии научного исследования процессов музыкального творчества, музыкальной деятельности, в том числе, музыкальной педагогики, является триада понятий: «школа», «образование», «национальная традиция».

В связи с вышесказанным необходимо будет решить следующий ряд задач: во-первых, уточнить понятие «музыкальная школа»; во-вторых, определить тенденции формирования российского музыкального образования в государственной политике России XVIII и XIX столетий; во-третьих, охарактеризовать отечественную музыкальную среду XVIII-XIX вв.; в-четвертых, описать становление отечественной музыкально-педагогической системы в советский период.

Теоретическую основу исследования составили работы, посвященные истории формирования музыкального образования в царской России в (Адищев, 2000; Адищев, 2001; Асафьев, 1965; Зайцева, 2012; Чайковский, 1986); а также становлению системы музыкального образования в советский период (Кабалевский, 1986; Кара-Мурза, 2010; Луначарский, 1971; Революция – искусство – дети..., 1987-1988; Яворский, 1972).

Основная часть

Наличие российской музыкальной школы в мировой практике неоспоримо. Сегодня невозможно обойтись только общим пониманием того, что все представители музыкально-педагогической и музыкально-исполнительской сфер имеют самое непосредственное отношение к ее развитию. На фоне активного использования данного понятия в музыкальной среде исполнителей, педагогической деятельности, журналистике, научном обиходе конференций, пособиях по истории исполнительского искусства, методике, музыкальной психологии и т. д., по мнению А. Б. Бородина, обнаруживается очевидная потребность в глубокой научной разработке понятия «школа» (Бородин, 2007, с. 187). Например, в работе Т. Н. Грум-Гржимайло «Музыкальное исполнительство» (1984 г.) указывается, что в 30-40 годах XIX века «почти каждая из музыкальных «держав» выдвинула крупных представителей своих творческих школ», при этом, «русская исполнительская школа только обрела свое национальное лицо» (Грум-Гржимайло, 1984, с. 69).

В своих исследованиях понятия «школа» А. Б. Бородин опирается на науковедческие разработки М. Г. Ярошевского «Логика развития науки и научная школа» (1977). В соответствии с классификацией, предложенной М. Г. Ярошевским, А. Б. Бородин рассматривает понятие «школа» в нескольких значениях:

а) как класс преподавателя по специальности в исполнительском вузе. Например, класс Л. В. Николаева, Г. Г. Нейгауза;

б) определение в федеральном пространстве некоего образовательного коллектива как функционирующей творческой единицы. Например, «Саратовская пианистическая школа»;

в) совокупность базовых методических установок, на основе которых создаются учебно-методические пособия. Например, широко используемая «Фортепианная игра» А. А. Николаева, «Школа беглости» ор. 299 К. Черни и т. д.;

г) различные по типу образовательные учреждения: детская музыкальная школа (ДМШ), мастер-классы, международные курсы и т. д.;

д) обучение на определенном уровне владения знаниями, умениями, навыками исполнительства понимается как накопление соответствующего опыта.

Совокупность всех значений, по мнению А. Б. Бородина, дает понимание школы как национального явления, например, «Французская фортепианная школа» (2007, с. 77).

«Главным действующим лицом» школы является педагог. Уровень его личного профессионализма и осознанности Призвания позволяет выполнять важнейшую сущностную цель своей деятельности – передачу культурного наследия нации последующим поколениям людей посредством воспитания, образования и обучения.

Соответственно сказанному мы можем сформулировать следующее определение: *«школа» как социальный институт представляет собой часть социокультурного пространства общества, характеризующуюся интегральным единством ценностного (реализация культурных традиций), целевого (иерархия решения задач стратегического и тактического порядка) и функционально-структурного (построение системы) компонентов.*

Музыкальная школа как «национальный проект» России развивалась в пространстве ментальных особенностей личности и государственного мироустройства. Г. М. Цыпин подчеркивает мысль Л. Н. Толстого о том, что между отношением человека к искусству и всеми формами его психической активности, реакциями на произведения искусства и психологическим обликом, направленностью действий, уровнем художественного развития, возрастом, демографической принадлежностью, полом и т.д. существует органичная связь. Г. М. Цыпин обращает внимание на то, что эта доктрина в свое время нашла отражение в творчестве отечественных исследователей и деятелей культуры и искусства (Цыпин, 2019, с. 290).

Г. М. Цыпин называет три магистральных направления в отечественном музыкальном образовании: *народное, религиозное и светское*. В каждом из направлений он выделяет два уровня реализации: *общее и профессиональное*. Процесс формирования российского музыкального образования Г. М. Цыпин видит как стадиальное, характеризуя каждую из двух составляющих (Цыпин, 2019, с. 296):

Первая из них (время с древнейших времен до второй половины XVII века) отмечена тенденцией к последующему становлению элементов музыкального образования в двух принципиально отличных педагогических системах: православной певческой и традиционно народной (Цыпин, 2019, с. 297).

Вторая стадия развития (с начала XVII века до наших дней) характеризуется развитием форм светского музицирования и видов музыкальной деятельности: композиторская, исполнительская, слушательская, музыкально-педагогическая, музыкально-теоретическая, а сегодня – и научно-теоретическая.

Рассмотрим, как указанные тенденции проявились в государственной политике России XVIII столетия. Как отмечает А. Д. Алексеев в труде «История фортепианного искусства», «русские слушатели тяготели к вокальной музыке, в особенности, народной песне. Столовые гусли использовались повсеместно» (Алексеев, 1988, с. 273).

Известно, что в эпоху правления Екатерины Великой была создана система кадетских корпусов. К 1913 году в них обучалось около 13 тысяч молодых людей из разных социальных слоёв. В документе того времени, регламентирующем воспитание в средних общеобразовательных мужских учреждениях закрытого типа, содержится программа «Музыка и пение». В ней отражены функции музыкального воспитания, в частности, такие, как дать понимание гигиены отдыха после умственной работы, развить стремления к содержательному отдыху, сообщить полезные умения и навыки в области музыки, дополнить круг знаний теми, которые способствуют развитию эстетических чувств. Разработаны подробные рекомендации по изучению военных, исторических, народных песен, владению навыками церковного пения, обслуживания работы на клиросах в корпусном храме (Адищев, 2000, с. 17).

При личном участии Екатерины II создавался Смольный институт благородных девиц с целью достижения необходимого образования лиц женского пола и «особливой важности оною на улучшение общего блага и на развитие будущих поколений» (Адищев, 2001, с. 7). В начале XIX века в Мариинских, Елизаветинских и других институтах благородных девиц обучалось более 10000 воспитанниц. В институтах был накоплен драгоценный опыт музыкального воспитания и образования, нацеленный, как отмечалось в документе 1850-1880 гг. «Наставление для образования воспитанниц женских учебных заведений», на охрану и развитие «самого твердого основания государства» – семьи (Адищев, 2001, с. 11). Отмечалось, что от степени образования будущих матерей зависит «нравственное и умственное направление будущих поколений» (Адищев, 2001, с. 11), для полного образования женщины музыка составляет весьма важное условие. В документе подчеркивалось, что деятельность Русского музыкального общества, консерваторий, провинциальных музыкальных школ, курсов, классов, развитие оперного и концертного дела, музыкальной критики содействовали формированию в российском обществе духовной потребности в музыке, что стало устойчивой стороной общественной жизни (Адищев, 2001, с. 19).

«Музыкальные классы» в институтах благородных девиц, кадетских корпусах и учебных заведениях, концертные сезоны в дворянских домах любителей музыки, музыкальные салоны, Б. М. Салтыкова, В. Ф. Одоевский, М. Вильегорского, распространение домашнего музицирования, создание Российского музыкального общества, консерваторий в Петербурге и Москве, развитие профессиональной критики, – все эти процессы

способствовали формированию российской школы инструментального искусства мировой значимости. А. Д. Алексеев, отмечая вехи развития отечественной фортепианной школы, подчеркивает, что она «с 60-х годов прошлого века уже вступила в эпоху творческой зрелости» (Алексеев, 1988, с. 273).

Выдающийся критик А. Н. Серов высказывал мысли о том, что музыкальное исполнительство есть «выражение той же жизни, но еще непосредственное, без пособия определенного языка понятий» (Цит. По: Алексеев, 1988, с. 292). В чем же мы находим это выражение непосредственности?

Русский композитор, пианист и педагог А. И. Дюбюк писал: «Все инструменты стремятся к тому, чтобы уподобиться пению человеческого голоса, этого совершеннейшей из инструментов» (Грум-Гржимайло, 1984, с. 71). Один из крупнейших российских музыкантов, в наибольшей полноте представивший перед мировой общественностью XIX столетия достижения русского музыкального искусства, А. Г. Рубинштейн отличался ошеломляющей певучестью в игре, фразировкой широкого дыхания. Требование «пения на инструменте» явилось важнейшим критерием оценки музыкально-исполнительского события для отечественной музыкальной критики.

Таким образом, одной из тенденций развития музыкального исполнительства в России является тяготение к певческой культуре, в каком бы направлении, народном, религиозном или светском, музыкальная деятельность не развивалась.

Середина XIX века в России отмечена активным развитием музыкально-просветительского движения. Под активностью просветительства мы понимаем общественное подвижничество больших музыкантов, которые не только создавали отечественную музыку, исполняли ее, но и влияли на музыкально-эстетические предпочтения публики, собственным примером служения обществу взаимодействовали с ней и создавали слушательскую культуру. Направления просветительской активности связаны с установками на художественное воспитание слушателей, особенно – многочисленных любителей музыки, на воспитание педагогических кадров, способных повлиять на достижение высокого профессионализма.

Реализацией столь блестящей педагогической идеи потомки того великого для российской музыки времени обязаны именам П. И. Чайковского, А. Г. и Н. Г. Рубинштейнов, А. Н. Серова, М. А. Балакирева, С. И. Танеева и многих-многих других. А. Д. Алексеев подчеркивает очень важную особенность развития российской музыкально-педагогической школы – ее динамизм. От момента зарождения (конец XVIII века) – до расцвета и демонстрации результатов мирового уровня (середина XIX веков) прошло не так много времени, чтобы завоевать мировое лидерство в развитии теоретической мысли по проблемам исполнительства и музыкальной педагогики.

Отечественная музыкальная среда XVIII-XIX вв. характеризуется сочетанием нескольких направлений:

- распространение домашнего музицирования;
- зарождение профессионального исполнительства;
- развитие отечественной музыкально-критической мысли;
- активность музыкального просветительства (создание общественных организаций);
- реализация идей социокультурной направленности (воспитание слушательской аудитории, развитие семейных музыкальных традиций, семейное домашнее музыкальное обучение детей и т.д.).

С. М. Майкапар вспоминал, что занятие музыкой стало чуть ли не обязательным для каждого семейства даже со средним и малым достатком (Майкапар, 1938, с. 154). Таким образом, к началу XX века государственная стратегия развития культуры, семьи, прослеживающаяся с XVIII века, позволила реализовать в России, пусть для небольшого в масштабах страны, социального плацдарма идею музыкального воспитания как важнейшего компонента развития личности россиянина, которая получила своё дальнейшее претворение в последующий исторический период.

Некоторые исследователи прошлого века в области музыкальной педагогики, например Л. А. Баренбойм, считают, что до революции 1917 года в России не было музыкально-воспитательных традиций, и деятельность просветителей революционной эпохи (А. В. Луначарский 1971; Б. Л. Яворский, 1972; Б. В. Асафьев, 1965) осуществлялась в обстановке жесточайшего дефицита музыкально-педагогического влияния на подавляющее большинство подрастающего поколения россиян. Д. К. Кирнарская, Г. М. Цыпин (2019), В. Г. Ражников и другие исследователи придерживаются противоположной точки зрения.

Более того, говоря об отечественных музыкальных традициях, нельзя ограничиваться пониманием только светской, европейски ориентированной музыкальной реальности. Духовная сила музыкального онтогенеза россиян прослеживается и в том, что народное исполнительство развивается в XX веке в формате академического музыкального искусства: создание музыкально-образовательных структур в исполнительских вузах, концертного и учебного репертуара, развитие конкурсной системы и т.д.

Идеи, рожденные представителями отечественной музыкально-педагогической школы – это показатели качества ее развития, результат, выраженный в методических, критических трудах, научно-педагогических исследованиях. Российское музыкальное сообщество отличается высокой продуктивностью просветительского начала. Рождение национальных идей сопровождается формированием соответствующих пролонгированных тенденций к их дальнейшему развитию.

Обратимся к именам российских музыкантов, деятельность которых служит для нас образцом служения Отечеству, наглядно демонстрирует рождение национальных идей и их последовательное воплощение. Одним из таких музыкантов был М. А. Балакирев. Он принадлежит эпохе слияния национальных музыкальных традиций с европейскими формами светского музицирования.

1890 году в декабрьском выпуске газеты «Неделя» писали: «М. А. Балакирев – это не просто замечательный музыкант: это воплощенная идея, это целая эпоха». Автор утверждает, что Балакирев «положил начало

самостоятельной музыкальной жизни России» (Цит. по: Зайцева, 2012, с. 464). Кажется, что каждая провозглашенная им мысль была очевидным своевременным открытием для русского общества. Достаточно привести в пример лишь некоторые из них: музицирование на фортепиано как средство облагораживания быта; введение обязательного курса фортепиано в программу обучения в кадетских корпусах; поддержка отечественных композиторов и пропаганда наследия Ф. Листа, Р. Шумана, Ф. Шопена и др.

Главной, на наш взгляд, сферой приложения творческой активности М. А. Балакирева было создание многослойной социально-музыкальной среды развития для будущих исполнителей, композиторов, слушателей, рядовых любителей-музыкантов. Современник Балакирева, П. И. Чайковский в одной из критических статей отмечал: «Публика терпеливо выслушала не только длинную хроматическую фантазию Баха, в которой роскошная фантазия старого мастера тщетно борется с условными приемами тогдашней композиторской рутины, но даже произведение современного композитора, Рейнбергера...» (Чайковский, 1986, с. 164).

1998 году П. И. Чайковский пишет: «В Москве несомненно любят музыку, но всякий раз на свой лад. Одни исключительно пробавляются итальянскою оперой, другие – цыганским гиканьем; и хотя есть люди, принадлежащие к образованным классам и едва знающие, что жили на свете Моцарт, Бетховен, Глинка, но рядом с ними вы наткнетесь на кружки людей, музыкальное развитие которых стоит на высшей точке критического отношения к искусству» (Чайковский, 1986, с. 30). Уже в 80-х годах XX века во время проведения в России конкурсов и филармонических концертов иностранные музыканты говорили о лучшей публике в мире.

Открытие в 1862 году Бесплатной школы, петербургских «Симфонических собраний», руководство Русским музыкальным обществом (1867-1868 гг.) и Певческой капеллой, создание «современной музыкальной школы», под которой подразумевали в то время «Балакиревский кружок», выступления в качестве солиста-пианиста, педагогическая деятельность, – все было подчинено страстно переживаемому стремлению к музыкально-образовательному просвещению современников.

Бесплатную школу Т. А. Зайцева называет «музыкальным университетом». Педагогические установки М. А. Балакирева, на наш взгляд, представляют собой очевидную новизну целей, задач и методов работы с обучаемыми. В фортепианном классе изучались произведения Шопена, Листа, Бетховена, Мендельсона, Шумана, Сен-Санса, Геллера, Кюи, Глинки, Ласковского, Лядова и других композиторов, чье наследие сегодня составляет репертуарные списки музыкально-образовательных учреждений в современной системе. Мысли о необходимости ежедневной домашней работы за инструментом в течение 4-5 часов приобрели характер настоятельных профессиональных рекомендаций, действуют и по сей день.

Целенаправленное привлечение в музыкальную среду не только воспитуемого, но и членов его семьи, друзей имело для российского общества настолько позитивный смысл, что со временем приобрело значение социальной стратегии. «Заботясь об образовании слушателей, М. А. Балакирев «ломал стереотипы концертной жизни», привлекая слушателей не к имени музыканта, а к самой музыке. Исполняя в концертах выбранную им музыку впервые, Балакирев рисковал и выигрывал. Т. А. Зайцева писала: «В своем пристальном внимании к воспитанию слушателей-любителей Балакирев опередил мировую педагогику» (Зайцева, 2012, с. 303).

Нельзя утверждать однозначно, что ценность общего музыкального образования восторженно приветствовалась профессиональными музыкантами рубежа XIX-XX веков. С. И. Танеев писал: «Эти музыкальные силы, заглушенные усовершенствованиями цивилизации, могут быть вызваны наружу и проявить себя. Не о том надо заботиться, чтобы число людей, посредственно играющих на фортепиано, было увеличено, а о том, чтобы дремлющие силы нашего музыкального народа пробились наружу» (Цит. по: Баренбойм, 1973, с. 37).

К началу XX века 3/4 населения страны не имели доступа к грамоте, культурным ценностям, искусству. Идея массового приобщения к музыкальному образованию, судьбоносная для развития музыкальной деятельности во все дальнейшие периоды социально-государственных преобразований, для будущего отечественного музыкального исполнительства воплотилась в создании частных школ и народных консерваторий начала нового века. Это время ознаменовано воплощением судьбоносных для будущего отечественного музыкально-исполнительского искусства идей частных школ и народных консерваторий. В 1906 году при подвижничестве С. И. Танеева, К. И. Игумнова, Л. Б. Яворского и др. была открыта Народная консерватория. Для Б. В. Асафьева, С. Н. Василенко, А. Т. Гречанинова, П. Г. Чеснокова, А. Б. Гольденвейзера, Н. К. Метнера, которые работали в Народной консерватории в течение десяти лет, была очевидна необходимость широкого музыкального просвещения. В 1907 году Н. Я. Брюсова организовала Частную общеобразовательную музыкальную школу.

«Многие черты советского «общества знания» оформились уже в XIX веке, но были доработаны в социальных условиях советского строя (им были «обучены» массовые слои общества), – пишет С. Г. Кара-Мурза (2010, с. 207). Идея организации общего музыкального образования на всех этапах взросления ребенка имела большое практическое значение для выполнения задач воспитания советского человека. «Пионеры» новой музыкальной педагогики, формировавшейся в Советской России, получили музыкальное образование и сами являются субъектами дореволюционной реальности. Так, Б. Л. Яворский 40 лет прожил в дореволюционной России (окончил Московскую консерваторию в 1903 году) и только 25 – в Советской.

В системе социальных отношений цели, задачи и роль музыкального воспитания детерминированы социокультурными особенностями любого исторического периода. Но массовый характер музыкально-воспитательных явлений мы наблюдаем в истории развития именно Советской России, далее – в СССР, и это «педагогическое открытие» принадлежит, в том числе, Б. Л. Яворскому.

Появление идеи требует социальной реализации. Б. Л. Яворский стоял у истоков формирования отечественной музыкально-педагогической системы. Это уникальное слияние музыкальных традиций дореволюционной

России и наполненного революционным пафосом борьбы, поиска выходов к воспитанию человека новой цивилизации. Преподавая игру на фортепиано, гармонию и контрапункт, разрабатывая методологию подготовки музыкальных педагогов, программное обеспечение учебно-музыкального процесса, занимаясь исследованиями в области музыкознания, исполняя обязанности директора Киевской народной консерватории, он научился «видеть» не только создателя музыки и само «музыкальное полотно», не только понимать потребности субъекта новой музыкально-образовательной системы (начинающего музыканта), но и потребности слушателя, еще недавно не имеющего никакого музыкально-эстетического опыта (Ярошевский, 1977, с. 59).

Какими категориями руководствовался Б. Л. Яворский в своей научной и практической деятельности? «Музыка как компонент детского творчества», «музыкальное воспитание», «эстетическое воспитание», «творческие способности», «музыкальный опыт» – вот далеко не полный перечень исследовательских ориентиров, которых придерживается и в практической работе Б. Л. Яворский. Сегодня эти понятия составляют методологию музыкального обучения общего и специального направлений, но в период построения нового общества их появление представляло революцию взглядов на детство (заметим, что проблема детства в науке еще не была представлена во всем сегодняшнем многообразии исследований), возможности ребенка и методы его воспитания, обучения и развития.

Обучение детей с пятилетнего возраста, совместное обучение девочек и мальчиков, открытые уроки педагогов. Соратники по борьбе с всеобщей музыкальной безграмотностью Б. Л. Яворский и Н. Я. Брюсова воспитали плеяду педагогов-практиков (Е. И. Ярошенко, М. А. Вырыпаев, О. П. Том, М. А. Румер, И. В. Васильева и др.), которые, после разделения обучающих структур на детскую музыкальную школу, колледж и вуз стали работать в Московской консерватории.

Первое программное обеспечение массового процесса обучения детей музыке вырабатывалось в соответствии с определением стратегии развития нового советского государства. А. В. Луначарский утверждал: «...почти нет никаких других способов воспитать человеческие эмоции, а, следовательно, и человеческую волю, как через искусство» (Луначарский, 1971, с. 13). Руководители советского государства видели в искусстве величайшее выражение агитации. В формировании новых педагогических стратегий энтузиасты советской эпохи исходили из ориентированности общества на воспитание детей новой формации.

Идея массового музыкально-эстетического воспитания и образования нашла свое оптимальное воплощение в появлении нотной литературы, соответствующей особенностям детского восприятия и воображения. Для того чтобы музыкальное образование было полным, писал А. В. Луначарский, необходимо: развитие способности воспринимать музыку и возможно интенсивнее переживать возбуждаемые ею эмоции; необходимых для этого музыкальных способностей и умений; усвоение нужных для этого знаний (Луначарский, 1971, с. 17). Такая работа была осуществлена в стране после 1917 года. Можно с уверенностью утверждать, что Россия нуждалась в широком эксперименте, который позволил бы дать материал для исследований в области теории способностей, в том числе, музыкально-творческих.

С 1918 по 1922 год в результате организации Московским и Ленинградским отделами общего образования курсов по общему музыкальному образованию для преподавателей музыки и педагогов народных музыкальных школ; лекториев и концертов при Наркомпросе в музыкально-эстетическую деятельность были вовлечены огромные людские ресурсы (Революция – искусство – дети..., 1987, с. 43). Основной целью работы было вовлечение большого количества детей дошкольного и младшего школьного возраста в различные виды музыкальной деятельности, соответствующей возрасту обучаемых. В 1922 году в своем докладе Н. Я. Брюсова отмечала: «В первые годы мы не задумывались серьезно над принципами музыкальной работы. Выводы были подсказаны практикой, личным опытом и интуицией. Прежде всего надо организовать детскую жизнь соответственно возрасту» (Революция – искусство – дети..., 1987, с. 124). Поле исследования включало организацию обучения как такового в разных формах (слушание музыки, хоровое пение, импровизация, игра на музыкальном инструменте и т.д.), наблюдение за развитием кругозора учащихся, знаний, умений, навыков, музыкально-эстетическим опытом, в целом, развитием музыкальных способностей. Б. М. Теплов отразил результаты эксперимента, основными организаторами которого были Б. М. Яворский и Н. Я. Брюсова, в фундаментальном труде по теории музыкальных способностей (Теплов, 1961, с. 8).

Эксперимент венчала разработка системы практических мероприятий, направленных на выявление высокого уровня музыкальных способностей. В 1933 году по всей стране в течение четырех месяцев проводился конкурс юных дарований – певцов, инструменталистов, среди которых были отмечены будущие отечественные исполнители мирового уровня Л. Берман, Д. Шафран, О. Каравайчук, М. Хейфец. Все это позволило руководителям Наркомпроса сформировать реалистичные представления о взаимосвязи развития дошкольников в условиях семейной «музыкацентричности» на результативность последующего общеобразовательного обучения (Революция – искусство – дети..., 1988, с. 39).

Грандиозные масштабы просветительской и методико-педагогической деятельности реализовались в организации новых музыкально-образовательных структур: в СССР была создана система профессионального музыкального образования. С. Г. Кара-Мурза отмечает: «В первой большой фазе развития советского общества, советского «общественного знания», до 60-х годов, это была система с исключительно высокой способностью к обучению. В ней доминировал и задавал тон культурно-исторический тип людей, которые были воспитаны русской революцией, в обстановке интенсивной духовной деятельности и необходимости непрерывно осмысливать новые ситуации, делать трудный выбор и принимать решения в условиях высокой неопределенности. Это был период повышенной когнитивной активности всех поколений и всех социальных групп» (Кара-Мурза, 2010, с. 206).

«...Мы склонны утверждать, что главной задачей массового музыкального воспитания в общеобразовательной школе является не столько обучение музыке само по себе, сколько воздействие через музыку на весь духовный мир учащихся, прежде всего на их нравственность», – пишет в XX веке Д. Б. Кабалевский (1986, с. 23). В 70-х годах плодотворная деятельность Д. Б. Кабалевского вывела реализацию идеи массового доступа к музыкальному искусству в России на новый уровень. Композитор считал, что главной целью приобщения ребенка к музыке является воспитание в нем ясных представлений о музыкальном искусстве как о неотъемлемой части человеческой жизни, в целом, и жизни каждого отдельного человека.

Необходимо упомянуть еще об одной замечательной отечественной идее высокой социальной значимости для развития науки о человеке. Сегодня она сформулирована как проблема музыкальной одаренности. Для того, чтобы она получила глубокое научное обоснование, должно было появиться немалое количество альтруистов (педагогов и исследователей), посредством усилий которых социальная «машина» российской действительности заработала на предоставление необходимой общественно значимой информации о человеке. Как показала история развития отечественного музыкального исполнительства в дальнейшем, результативность движения в заданном направлении имела большое значение для создания отечественной системы музыкального образования, для развития исполнительско-педагогической школы.

Педагогический подход, интуитивно выбранный Б. Л. Яворским и его соратниками в Советской России 30-х годов XX века, можно определить как средовый, что отражено также в понятии «развивающая среда» (Яворский, 1972, с. 21). Применение «метода расширения» стало возможным только при условии целенаправленного усложнения компонентов среды ребенка эмоционально ценностной информацией.

Большое значение придавалось расширению поля музыкально-эстетической деятельности ребенка, скорее – в больших объемах, нежели в минимальных «дозах». Споры велись вокруг положений о необходимости применения предложенного Б. Л. Яворским «метода расширения». Многим художникам, музыкантам, живописцам того времени казалось, что художественное воспитание в школе унижает искусство и ведет к дилетантизму, что сущность художественного образования реализуется исключительно в поле профессиональной деятельности (Яворский, 1972, с. 32).

Заключение

Научно-теоретическая и практическая деятельность Б. Л. Яворского и его соратников явилась серьезным фактором развития научной теории способностей. М. Я. Басов, П. М. Якобсон, Б. М. Теплов и многие другие доказали, что любые способности формируются под влиянием среды развития и имеют конкретный источник – детство во всей полноте этого понятия. «Во главу угла» они ставили положение об эффективности развивающих потоков, направленных на каждого отдельно взятого ребенка. Отсюда – разработка понятия «пути развития творческих способностей» в то время, когда нигде в мире эта проблема не приобрела такой остроты. Разработка категории «одаренность» стала традиционным направлением научной мысли для отечественного образовательного пространства.

В качестве конкретного примера развития «традиции Русской цивилизации» В. В. Медушевский называет создание Центральной музыкальной школы (ЦМШ) – «изумительной инновации в отечественном образовании» (Медушевский, 2022, с. 79). Проект ЦМШ интегрировал школьное и музыкальное образование в системе, направленной на работу с одаренными детьми посредством приобщения к шедеврам, созданным человеком. В. В. Медушевский отмечает: не смотря на важность общеобразовательных предметов, «значение музыки в жизни человека переоценить невозможно – кем бы по роду жизни и деятельности ни был человек» (Медушевский, 2022, с. 84). Поддержка одаренности личности «противоположна механицизму ЕГЭ, серой стандартизации» (Медушевский, 2022, с. 88).

Потребность в высказывании мысли, выражающей некий общественный порыв, стремление к совершенному жизненным действиям, имеющих большое значение для судеб отечества, характерны для многих исполнителей, чьи имена остались в истории нашей культуры. В дневниках и записках М. А. Балакирева, Н. К. Метнера, В. В. Софроницкого, Г. Г. Нейгауза, М. Н. Бариновой, Н. Я. Брюсовой, Е. Ф. Гнесиной, Д. Б. Кабалевского, В. В. Медушевского, А. Г. Юсфина и многих других мы находим выражение идей высокой социальной значимости музыки в жизни маленького ребенка, общества, в целом.

Подводя итог сказанному, можно отметить следующее: в основе развития системы российского музыкального образования с момента зарождения и до настоящего времени прослеживается стремление к реализации двух кардинально противоположных, на первый взгляд, идей: общего музыкального развития личности и поддержки музыкальной одаренности. Исследование их взаимодействия, проверка валидности выбранных решений в их реализации – дело ближайшего будущего.

Источники | References

1. Адищев В. И. Музыкальное воспитание в кадетских корпусах России (конец 19- начало 20 века). М.: ТЦ Сфера, 2000.
2. Адищев В. И. Музыка в женских институтах России конца 19-начала 20 вв. (Теория и практика образования): монография. М.: ИТОП РАО, 2001.

3. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства: в 3-х ч. М.: Музыка, 1988. Ч. 1 и 2.
4. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.-Л.: Музыка, 1965.
5. Асафьев Б. В. О музыкально-творческих навыках у детей // Вопросы музыки в школе / под ред. Б. В. Асафьева. Л., 1926.
6. Базиков А. С. Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления: автореф. ... док. пед. н. М., 2002.
7. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. Л.: Советский композитор, 1973.
8. Бородин А. Б. О структуре понятия «Фортепианная школа» // Вестник Башкирского университета. 2007. № 1.
9. Грум-Гржимайло Т. Н. Музыкальное исполнительство. М.: Музыка, 1984.
10. Зайцева Т. А. Творческие уроки М. А. Балакирева // Пианизм, дирижирование, педагогика. СПб.: Композитор, 2012.
11. Кабалевский Д. Б. Педагогические размышления: избранные труды и доклады. М.: Педагогика, 1986.
12. Кара-Мурза С. Г. СССР - цивилизация будущего. Инновации Сталина. М.: Яуза, 2010.
13. Луначарский А. В. В мире музыки: статьи и речи. М.: Советский композитор, 1971.
14. Майкапар С. М. Годы учения. Л.: Искусство, 1938.
15. Медушевский В. В. «Никогда не ищите задачу в одном, а совершенствование в другом». Максима Эпиктета и фундаментальная педагогика человечества // Диалог искусств и арт-парадигм. Статьи. Очерки. Материалы. Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова, 2022. Том 45: по материалам IX Международного научного форума «Диалог искусств и арт-парадигм» «SCIENCEFORUM PAN-ART IX». 22 февраля 2022 года / редактор-составитель А. И. Демченко.
16. Мстиславская Е. В. Формирование творческих способностей младших школьников в музыкально-развивающей среде: монография. Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова, 2015.-164 с.
17. Мстиславская Е. В. Массовое музыкальное воспитание как государственная идея // Калининковские чтения: Музыкальная культура и образование российских регионов (к 150-летию со дня рождения В. С. Калининкова: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Орел, 20-21 апреля 2016 г.). Орел: Орловский гос. ун-т культуры. 2017.
18. Психология музыкальной деятельности: теория и практика / под ред. Г. М. Цыпина. М.: Академия, 2003.
19. Революция – искусство – дети: Материалы и документы: Из истории эстетического воспитания в сов. шк.: в 2 ч. М.: Просвещение, 1987. Ч. 1. 1917-1923 гг.
20. Революция – искусство – дети: Материалы и документы: Из истории эстетического воспитания в сов. шк.: кн. для учителя: в 2 ч. М.: Просвещение, 1988. Ч. 2. 1924-1929 гг.
21. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М.: АПН РСФСР, 1961.
22. Фельдштейн Д. И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования. М.: Педагогика, 2009. № 1.
23. Цыпин Г. М. Музыкальное исполнительство и педагогика. М.: Юрайт, 2019.
24. Чайковский П. И. Музыкально-критические статьи. Л.: Музыка, 1986.
25. Яворский Б. Л. Статьи, воспоминания, переписка. М.: Советский композитор, 1972. Т. 1.
26. Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке. М., 1977.

Информация об авторах | Author information



Мстиславская Елена Васильевна¹, к. пед. н., доц.
¹ Саратовская государственная консерватория



Mstislavskaya Elena Vasil'evna¹, PhD
¹ Saratov State Conservatoire

¹ mstisle@yandex.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 08.11.2022; опубликовано (published): 10.01.2023.

Ключевые слова (keywords): музыкальное образование в России; музыкальное воспитание личности; российская музыкально-педагогическая школа; отечественная музыкально-педагогическая система; music education in Russia; musical personality upbringing; Russian musical and pedagogical school; domestic musical and pedagogical system.