Г. П. Овсянкина

ТВОРЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ ВЕДУЩИХ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблемам влияния ведущих музыкально-педагогических систем начала XX века — Э. Жака-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, Б. Л. Яворского, Б. В. Асафьева — на современную музыкальную педагогику. Дана характеристика негативных процессов в современной музыкальной культуре. Отмечено, что решение всех проблем во многом связано с использованием творческого потенциала отмеченных музыкально-педагогических систем. Их идеи могут быть задействованы и в профессиональном музыкальном образовании.

Ключевые слова: музыкально-педагогические системы, Э. Жак-Далькроз, К. Орф, З. Кодай, Б. Л. Яворский, творческое воспитание, понимание музыкального содержания.

G. Ovsyankina

CREATIVE INFLUENCE OF THE LEADING MUSICAL AND PEDAGOGICAL SYSTEMS OF THE FIRST HALF OF THE 20th CENTURY ON THE IMPROVEMENT OF MODERN MUSIC EDUCATION

The article discusses the influence of musical and pedagogical systems of the 20th century established by E. Jacques-Dalcroze, C. Orff, Z. Kodaly, B. L. Yavorsky, and B. V. Asafyev upon modern music pedagogy. The author identifies certain negative processes that can be observed in modern musical culture. It is noted that the solution to all the problems described in the article is in many respects connected with the use of the creative potential inherent in the aforementioned musical and pedagogical systems and that their principles may also be applied in professional music education.

Keywords: musical and pedagogical systems, E. Jacques-Dalcroze, C. Orff, Z. Kodaly, B. L. Yavorsky, creative education, understanding musical content.

На рубеже XIX–XX веков европейское общее музыкальное воспитание и образование переживает небывалые перемены. В тот период начинает существенно меняться музыкально-педагогическая парадигма. Об этом свидетельствует, с одной стороны, появление целого ряда принципиально новых крупнейших музыкально-педагогических систем, с другой — высказывания авторитетных педагогов Западной Европы и России, подтверждающих их недовольство современным состоянием общего музыкального воспитания и желание прогрессивных перемен в этой области (об этом см. [1]).

Изучение причин зарождения и развития этого процесса, а также сопоставление его с современным состоянием музыкальной педагогики и культуры в целом позволяет сделать вывод: его стимулировали два комплекса основных причин, которые можно обозначить как *музыкально-эстетический* и *психолого-педагогический*. Раскрытие данных причин и выявление значимости новых музыкально-педагогических систем, возникших под воздействием этих причин, для перспективы музыкального образования и культуры в целом является целью настоящей статьи.

Музыкально-эстетические причины. Этот комплекс причин обусловлен, прежде всего, *усложнением и обновлением содержания* и *выразительного языка* академической музыки. Как известно, период позднего романтизма характеризуется в музыке гармоническими комплексами с обилием альтераций и эллиптических последовательностей, о чем, в частности, достаточно красноречиво свидетельствуют оперные партитуры Р. Вагнера. Меняется фактурная организация и ее структурная иерархичность, усиливается приоритет красочных свойств музыкального материала, особенно в оркестровых произведениях. Таким образом, трансформируется устоявшаяся столетиями системность средств музыкальной выразительности, на которую ориентировалось восприятие слушателя. Подобно тому как в живописи постепенно исчезает рисунок, трансформируются классические законы перспективы, в музыке нивелируется мелодическая линия, восполняясь красочными пятнами новых тембросочетаний. Об этом убедительно свидетельствуют не только позднеромантические партитуры, но еще более — произведения импрессионистов (вспомним, например, прелюдию «Фейерверк» К. Дебюсси), экспрессионистов. В последних сочинениях А. Н. Скрябина с их «прометеевским» аккордом происходит практически выход за пределы мажоро-минорной системы.

Появляются принципиально новые по звукоорганизации авангардные направления, основанные на оппозиции к мажоро-минорной системе, на которой основано музыкальное восприятие европейского слушателя. Их предтечами стали футуристические композиции начала XX века. В них уже начинает исчезать привычные для слушателя основы восприятия. А. Н. Папенина, экспериментально изучавшая музыкальное восприятие авангардной музыки более позднего периода (речь шла о зарубежном авангарде второй волны), пишет: «Среди основных причин, влияющих на трудности восприятия произведений авангардной музыки, мы, в частности, выделяем следующие:

– отсутствие “мелодии”;

– отсутствие тональной основы, привычных гармонических функций;

– частичное отсутствие ощущения регулярного метра…» [5, с. 133].

И это не удивительно: сознание человека консервативно и в массе своей ориентируется на стереотипы. К этому следует добавить необычайно разросшееся звукотембровое поле, чему во многом способствовало, с одной стороны, появление электронных музыкальных инструментов, манипуляции со звуком, с другой — возникновение звукозаписи, приведшее к формированию *конкретной* музыки. В совокупности эти достижения привели к становлению целого направления, обозначенного Ц. Когоутеком как *техническая музыка* [3].

Между тем в начале XX века массовая музыкальная культура начинает активно пополняться новыми жанрами, течениями и целыми направлениями, среди которых в первую очередь следует отметить джаз. Поскольку джазовая музыка изначально бурно коммерциализируется, то начинается ее активная экспансия в Европу с целью завоевания большого слушательского контингента.

Таким образом, в силу названных причин уже к концу второго десятилетия XX века наблюдается небывалый языковой разрыв между академической и массовой музыкальной культурой. В результате академическая музыка во многих своих образцах становится все менее коммуникативной и постепенно теряет массового слушателя. Это еще в начале столетия предвидели многие деятели музыкальной культуры, ратуя за совершенствование общего музыкального воспитания и образования.

Значительно стимулировало эти негативные процессы бурное развитие научно-технического прогресса, эволюция звуко-

записывающей техники, внесшая исключительные изменения в музыкальную культуру. Ее появление и развитие приветствовалось всеми представителями академической культуры. В научно-техническом прогрессе виделась только положительная сторона, в том числе его результаты рассматривались как огромное подспорье для массового музыкального воспитания. Развитие средств массовой коммуникации, казалось бы, должно было служить культурному прогрессу, обогащая музыкальное воспитание и образование новыми иллюстрационными методами и материалами. Открылись небывалые возможности для просветительской деятельности, причем в самых демократических слоях населения.

Однако постепенно в сфере СМИ доминирующей становится массовая культура. В бытовой музыке все меньший удельный вес стала иметь классика. Таким образом, воспитание массового слушателя стало основываться прежде всего на масскультуре.

Вряд ли кто-то предвидел такой разворот событий в начале XX века, когда приветствовались достижения звукозаписывающей техники. Но зарождение этого процесса происходит именно тогда.

Таков был комплекс музыкально-эстетических причин, поставивший перед педагогикой более ста лет назад новые воспитательные задачи.

Психолого-педагогические причины. В этом комплексе прежде всего следует отметить *кризис репродуцирующей* музыкальной педагогики в конце XIX столетия. По мнению прогрессивно настроенного педагогического сообщества того времени, сам процесс воспитания и обучения должен быть иным. Репродуцирующая педагогика, доминировавшая в течение длительного времени, была ориентирована прежде всего на повторение — передачу знаний, навыков, их своего рода тиражирование, не всегда осмысленное обучающимися. При таком подходе не учитывалось стремление ребенка к сотворчеству, к миру сказок, к движению как выражению внутреннего мира. Репродуцирующая педагогика не ставила своей задачей развивать творческое начало в ребенке. Таким образом, было осознано обращение к *психологическому комплексу* ребенка. Между тем усложнение выразительного языка академической музыки, о чем говорилось ранее, усиливающееся засилье масскультуры в СМИ предполагало интенсивное, причем творческое музыкальное воспитание.

Постепенно встал вопрос о целенаправленном стимулировании творческого подхода во всех сферах деятельности, а следовательно, о воспитании творческой личности. Так формируется осознание *нравственной* и *творчески-развивающей* направленности новых музыкально-педагогических систем.

Таковыми были психолого-педагогические причины реформирования музыкально-образовательной системы на рубеже XIX–XX веков.

В результате уже в первые десятилетия XX века появляются новые музыкально-педагогические системы, ориентированные на массовое воспитание публики и призванные устранить или хотя бы смягчить пагубные тенденции, наметившиеся в музыкальной культуре.

По интенсивности процесс появления новых музыкально-педагогических систем в XX веке и в количественном, и в качественном отношении не знал себе равных за всю историю музыкальной педагогики. Причем уникальным явилось то, что их создатели часто были крупными композиторами и музыковедами, что тоже не имело аналогов.

История оставила немало свидетельств, когда композитор выступал в качестве педагога. Еще в первой половине XVIII века получил широкую известность учебник по композиции «Совершенный капельмейстер» И. Маттезона. Педагогикой с разной степенью интенсивности занимались И. С. Бах, Л. Ван Бетховен, К. Черни, Ф. Шопен, Ф. Лист и другие мастера. Если

отмеченные композиторы давали уроки игры на фортепиано зачастую представительницам богатых аристократических семей, обучавшимся «для себя», то А. Г. и Н. Г. Рубинштейны, П. И. Чайковский, Н. А. Римский-Корсаков преподавали в консерватории, готовя профессионалов. То есть педагогическая деятельность композиторского сообщества не ориентировалась на массовое музыкальное воспитание. Редкое исключение — занятия в Бесплатной музыкальной школе под руководством М. А. Балакирева и других известных музыкантов, предназначенные для просветительства народа. Таким образом, появление целой группы музыкально-педагогических систем, обращенных к самой широкой демократической аудитории, было явлением новым в истории музыкального воспитания и образования.

Как свидетельствует практика, новые системы нередко взаимодействовали по ключевым параметрам, основывались на родственных методах, появляясь независимо друг от друга. Подтверждением тому могут быть воспоминания Л. А. Баренбойма о посещении Института К. Орфа в Зальцбурге в начале 1960-х годов. По словам Л. А. Баренбойма, когда он впервые увидел занятия в Зальцбургском институте, то вспомнил нечто схожее на уроках музыки в общеобразовательной школе под руководством Б. Л. Яворского в Киеве, на которых он неоднократно присутствовал в 1920-е годы*.

Напомним эти основные системы и их ведущие положения, наиболее значимые в рамках поставленной темы**. Одной из первых музыкально-педагогических систем нового типа была система **Э. Жака-Далькроза** (1865–1950) — известного швейцарского композитора, дирижера и пианиста. Основываясь на положениях выдающегося французского педагога-хореографа Ф. Дельсарта, она ориентировалась на творческое развитие личности, спонтанное выражение ею музыкального содержания в процессе двигательных и инструментальных импровизаций. Главное, на что она была нацелена, — это воспитание культуры ребенка и его творческих возможностей, приобщение к миру музыки, активное развитие основных музыкальных способностей. В ней в гармоничном единстве сочетались психологические, общегуманитарные и музыковедческие составляющие.

Во многом новации Э. Жака-Далькроза послужили импульсом к возникновению прогрессивной педагогической системы выдающегося немецкого композитора **К. Орфа** (1895–1982). Цель орфовских педагогических постулатов также была ориентирована на воспитание творческих возможностей ребенка. Новым было то, что концепция Орфа зиждилась на фольклорной архаике, на направленности психики ребенка, пользуясь определением К. Юнга, к «памяти предков».

«К “памяти предков” через архаику венгерского фольклора направлена система венгерского композитора и педагога **З. Кодая** (1882–1967). По замыслу З. Кодая и его единомышленника, крупнейшего композитора XX века Б. Бартока (1881–1945), исконный венгерский фольклор, который был почти утрачен из-за политических катаклизмов, должен был стать основой педагогического репертуара <…> через архаичные фольклорные образцы, направляющие музыкальное восприятие к глубинам подсознания, к “памяти предков”, венгерскому народу можно было вернуть его родной музыкальный язык» [4, с. 212–213]. Таким образом, основы теории музыкального воспитания З. Кодая также содержали мощные культурологические и нравственные составляющие.

Аналогичные процессы проходили и в России: на творческом и нравственном подходе базировались системы Н. Я. Брюсовой, Н. Л. Гродзенской, В. Н. и С. Т. Шацких. Выдающийся вклад в музыкально-педагогическую теорию и практику внесли крупнейшие ученые, композиторы и пианисты

Б. Л. Яворский и **Б. В. Асафьев**. По их замыслу, система музыкального воспитания должна была стимулировать творческие задатки ребенка. Уже во второй половине столетия обобщением достижений отечественной музыкально-педагогической мысли стала система замечательного композитора и ученого Д. Б. Кабалевского. За рубежом в это время набирает популярность система музыкального воспитания и просветительства крупного американского композитора Л. Бернстайна.

Эти системы прошли через весь XX век, нередко трансформируясь в соответствии с национальным менталитетом и требованиями времени. Нельзя не отметить, что в 2010 году на конгрессе AISME (Международного общества музыкального воспитания), состоявшемся в Пекине (КНР), музыкально-педагогические системы К. Орфа и Д. Б. Кабалевского были признаны как самые крупные достижения в области музыкальной педагогики XX столетия.

Несмотря на индивидуальные различия, все эти системы объединяют единые положения: не только интенсивное приобщение к музыкальной культуре, но и воспитание любви к ней, а главное — формирование высоконравственной, творчески мыслящей личности. На протяжении столетия под воздействием этих систем, комбинирования отдельных их свойств появлялись новые системы. В частности, синтезом педагогических достижений К. Орфа и З. Кодая стала в 1960-е годы система голландского педагога П. Ван Хауве. Весь мир охватила идея создания национальных вариантов орфовского *Schuhlwerk*'а***. Актуальными становятся теории раннего и свободного музыкального развития, как, например, методика «пробуждения таланта» Ф. Делаланда, система «становления таланта» С. Судзуки или взгляды М. Монтессори на творческое формирование ребенка. Дальнейшее развитие музыкально-педагогических идей Б. В. Асафьева происходит в теориях Л. Г. Дмитриевой, Н. А. Терентьевой, П. С. Волковой и др. Творчески развивающие принципы проходят через инновационные российские методики преподавания музыкально-теоретических дисциплин: В. П. Кирюшина, А. В. Барабошкиной, Н. А. Бергер, С. М. Мальцева и др.

Но при всем плюрализме направлений, множестве авторских методик, в них просматривается связь с пророческими музыкально-педагогическими системами начала столетия.

Сегодня нельзя не отметить возросшую роль общего музыкального воспитания и образования в связи с кризисом нравственного начала, снижением креативных возможностей человека, проблемой экологии искусства. Сегодня встает вопрос о дефиците творческого начала в обществе, потребности в новых идеях и решениях. В разрешении этого вопроса большие надежды возлагаются на музыкальное воспитание и образование.

Сегодня еще более актуальной становится проблема национальной идентификации музыкального воспитания в условиях тотальной глобализации.

Не решена проблема усложнения выразительного языка академической музыки, снижения коммуникабельности многих ее направлений. Академическая музыка продолжает терять массового слушателя. Только за последние полвека, как показывают наблюдения автора статьи, ее доля в музыке быта уменьшилась в разы. В результате сегодня мы сталкиваемся с огромным числом обработок и стилизаций классических произведений в манере массовых жанров. Обращаясь к классике, ее гениальному тематизму (в основном мелодическому), авторы этих композиций буквально паразитируют на классическом наследии (о чем писали Л. П. Казанцева, В. Н. Сыров и другие исследователи [2, 6]), снижая содержательную планку академического первоисточника. Как показывает практика, наиболее востребованные авторы — И. С. Бах, П. И. Чайковский, Ф. Шопен, Э. Григ, М. П. Мусоргский.

Во второй половине XX века произошло окончательное формирование системы шоу-бизнеса. Сегодня массовая музыкальная культура обрела тотальное господство в художественной жизни общества, хотя зачастую ее нравственный и художественный уровни низкие. Причин этого явления множество. Прежде всего — агрессивный захват масскультурой медиа-пространства. В целом, к концу прошлого столетия академическая музыкальная культура, в том числе и классическая, стала уделом избранных — это искусство для интеллектуальной элиты.

Выход из создавшейся ситуации *культурного коллапса* во многом связан с использованием творческого потенциала новаторских систем Э. Жака-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, Б. Л. Яворского, Б. В. Асафьева. Обусловлено это тем, что творцы этих систем в первые десятилетия XX века выявили те негативные тенденции, которые станут доминирующими на протяжении всего столетия и перейдут в новое тысячелетие.

Более того, на рубеже XX–XXI веков выяснилось, что основные положения этих *пророческих систем* актуальны не только для общего, но и профессионального музыкального воспитания и образования. Обозначим основные из них.

1. Первостепенное значение приобретает ***воспитание любви к музыке и ее понимания***. Эти мысли заложены в основе каждой из отмеченных нами систем.

Вопросы понимания музыкального содержания как особой разновидности художественного содержания сегодня встают очень остро, причем во всем мире, о чем свидетельствует в том числе концертная и педагогическая практика. Именно в непонимании порой кроется неубедительная интерпретация целого ряда стилей классической музыки, особенно малых форм композиторов-романтиков. Молодые концертанты, в том числе мирового класса, порой демонстрируют наивное недопонимание стиля, содержательной основы, пытаясь компенсировать это надуманными нюансами (динамическими, агогическими).

2. ***Воспитание национальной идентичности в понимании музыки, знания национальных основ музыкальной культуры своего народа***.

Сегодня этот вопрос остро стоит в системе и общего, и профессионального образования. Национальная идентичность в музыкальном сознании исчезает с каждым годом, лишая музыкальное искусство национальной окрашенности.

3. В профессиональной педагогике ощущается ***недостаток творческого подхода в интерпретации музыки***.

Дефицит творческого начала характерен сегодня не только для музыкальной деятельности, но и для любой другой. Между тем каждая из отмеченных музыкально-педагогических систем основана на приобщении к музыке через творческие задания.

В заключение подчеркнем, что, возникнув сто и более лет назад, гениальные музыкально-педагогические системы не только решали актуальные проблемы музыкального образования своего времени, но и были прежде всего устремлены в будущее музыкальной, шире — гуманитарной культуры. Во многом это обусловлено тем, что их создали:

– высокообразованные и тонко чувствующие музыканты-творцы;

– мыслители и подвижники музыкального искусства.

Они словно делились с будущими поколениями тревогами о перспективах развития культуры и наметили в своих музыкально-педагогических системах пути воспитания массовой музыкально образованной публики.

Итак, *генезис современной музыкально-педагогической парадигмы* уходит своими корнями в рубеж XIX–XX столетий.

ПРИМЕЧАНИЯ

* Лев Аронович Баренбойм делился воспоминаниями на занятиях с группой ассистентов-стажеров в Ленинградской / Петербургской консерватории зимой 1978/79 учебного года в присутствии автора данной статьи.

** Подробно об инновациях музыкально-педагогических систем XX века см. в учебнике «Музыкальная психология» автора настоящей работы [4].

*** В России об этом свидетельствует, например, система Т. Э. Тютюнниковой [7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Из истории музыкального воспитания. М.: Просвещение, 1990. 207 с.

2. *Казанцева Л. П.* Академическое музыкальное искусство в современной отечественной культуре // Фундаментальные исследования. 2013. № 8. С. 1471–1475.

3. *Когоутек Ц.* Техника композиции в музыке XX века. М.: Музыка, 1976. 358 с.

4. *Овсянкина Г. П.* Музыкальная психология: учебник для факультетов музыки педагогических университетов, консерваторий и гуманитарных вузов. 2-е изд., испр. СПб.: Союз художников, 2016. 239 с.

5. *Папенина А. Н.* Музыкальный авангард XX века и проблемы художественного восприятия. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2008. 148 с.

6. *Сыров В. Н.* Стилевые метаморфозы рока или путь к «третьей» музыке. Н. Новгород: Изд-во Нижегородского ун-та, 1997. 209 с.

7. *Тютюнникова Т. Э.* Видеть музыку и танцевать стихи. Творческое музицирование, импровизация и законы бытия: монография. М.: Ленанд, 2018. 264 с.

REFERENCES

1. Iz istorii muzyikalnogo vospitaniya. M.: Prosveschenie, 1990. 207 s.

2. *Kazantseva L. P.* Akademicheskoe muzyikalnoe iskusstvo v sovremennoy otechestvennoy kulture // Fundamentalnyie issledovaniya. 2013. № 8. S. 1471–1475.

3. *Kogoutek Ts*. Tehnika kompozitsii v muzyike HH veka. M.: Muzyika, 1976. 358 s.

4. *Ovsyankina G. P.* Muzyikalnaya psihologiya: uchebnik dlya fakultetov muzyiki pedagogicheskih universitetov, konservatoriy i gumanitarnyih vuzov. 2-e izd., ispr. SPb.: Soyuz hudozhnikov, 2016. 239 s.

5. *Papenina A. N.* Muzyikalnyiy avangard HH veka i problemyi hudozhestvennogo vospriyatiya. SPb.: Izd-vo SPbGUP, 2008. 148 s.

6. *Syirov V. N.* Stilevyie metamorfozyi roka ili put k «tretey» muzyike. N. Novgorod: Izd-vo Ni-zhegorodskogo un-ta, 1997. 209 s.

7. *Tyutyunnikova T. E.* Videt muzyiku i tantsevat stihi. Tvorcheskoe muzitsirovanie, improvizatsiya i zakonyi byitiya: monografiya. M.: Lenand, 2018. 264 s.