

**ФЕНОМЕН «ДЕТСТВА» КАК СПОСОБ
РЕКОНСТРУКЦИИ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИСТОРИИ
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

В статье прослеживается эволюция музыкального образования в России в исторической ретроспективе — от древнерусского периода (XI–XVII вв.) до начала XXI века. Анализ проблем музыкального образования осуществляется с точки зрения взаимосвязи взглядов на музыку и ребенка как «носителя» детства. Психолого-педагогические, философские, эстетические воззрения каждого исторического этапа расширяют представления об особенностях развития музыкального образования в контексте синтеза антропологического, музыкально-эстетического и музыкально-педагогического подходов к его исследованию.

Осмысление отношения к детству на разных этапах исторического развития, в разных сословиях, в различных системах ценностей дает возможность осуществить целостную реконструкцию историко-педагогического процесса в разных цивилизациях, в том числе и в России. Центрация историко-педагогического процесса на ребенке и таком виде искусства, как музыка, позволяет исследовать педагогические феномены прошлого в контексте синтеза антропологического, музыкально-эстетического и музыкально-педагогического подходов. В рамках данной взаимосвязи возможность исследования проблемы эволюции музыкального образования соотносится, с одной стороны, с познанием ребенка, а с другой — с особенностями взглядов на музыку как важнейший фактор его духовного становления и развития.

Современные исследования свидетельствуют о том, что феномен детства до сих пор не получил в науке окончательного сущностного толкования¹. При разнообразии подходов к его определению можно выделить единую точку зрения, согласно которой детство — это не просто естественная универсальная фаза человеческого развития, а *понятие*, имеющее сложное, неодинаковое в разные эпохи социальное и культурное содержание.

Можно не согласиться с выводами французского исследователя Филиппа Арьеса (1914–1984) о том, что средневековье не знало понятия «детство»². Если обратиться к средневековой «ученой литературе», то в ней уже можно обнаружить, что феномен детства (несмотря на схематичные и краткие высказывания) рассматривается с точки зрения *физиологической* — как период роста, отмеченный физической и умственной незрелостью по сравнению со взрослым человеком, и с точки зрения *социальной* — как период подчиненности и несамостоятельности. Так, в древнерусском Травнике характеристика детства предстает как «первая седмица — когда бывает человеку семь лет от рождения его:

зубов испадение, незлобие, кротость и неразумение, шалость в играх и все мысли младенческие...»³. В древнерусской православной традиции младенчество считалось безгреховным и неразумным периодом, длящимся до 6–7 лет, до того возраста, когда детей начинали учить, приводить к исповеди, а также строго смирять и наказывать.

Взгляды на природу ребенка отражали сущность антропологических воззрений Древней Руси, тесно связанных с православным пониманием человека. Христианская антропология рассматривала человека в его целостности — в единстве духа, души и тела. Все лучшее от духа, души и тела включалось в понятие «*естество*», обозначавшее в средневековой русской культуре сущность человеческой природы, ее ядро. «Естество» объявлялось безгрешным, лишенным негативных характеристик, так как оно, в соответствии с христианскими представлениями, роднило творение с Творцом⁴. В соответствии с этими взглядами христианская традиция основывалась на гуманистически ориентированной точке зрения на *природу ребенка*, согласно которой в ней от рождения заложен потенциал, лишенный негативных характеристик. Негативные нравы человека (ложь, зависть, злоба, гнев, ярость, гордость, несправедливость и др.) не считались имманентно присущими ему от рождения, они рассматривались как рядоположенный греховный комплекс, из которого человек при жизни сам выбирает тот или иной нрав.

В древнерусский период восприятие ребенка взрослым, превалирование «традиции любящего небрежения» (Н. Л. Пушкирева) в отношении к детям, отсутствие теоретического осмысления методов музыкального воспитания детей и дифференциации взрослого и детского обучения накладывали свой отпечаток на характер организации и содержание детского музыкального образования. Приобщение ребенка к музыкальной культуре опиралось на принципы ученичества, уподобления действиям старших, «пере-

нимания» их опыта и обуславливалось особенностями двух основных направлений, в рамках которых развивалось музыкальное образование в Древней Руси.

Одно из них наиболее полно отражало специфику христианских традиций и отчетливо проявлялось в православном богослужебном пении. Другое — тяготело к опоре на языческие традиции, нашедшие воплощение в народном музыкальном искусстве (фольклоре). При этом необходимо отметить, что сам термин «музыкальное образование» в применении к педагогической культуре Древней Руси является условным, так как в древнерусской педагогической литературе он не употреблялся. Использование его в контексте древнерусской педагогики отражает современную точку зрения, принятую в отечественном музыковедении, согласно которой и древнерусское православное богослужебное пение, и музыкальный фольклор рассматриваются как особые пласты музыкального искусства, обладающие специфическими характеристиками. Развиваясь по своим внутренним законам, они вместе с тем находились в диалектической связи друг с другом, обеспечивая цельность и многоаспектность развития ребенка.

Фольклор был связан со всеми видами мирского музицирования, будь то пение или игра на музыкальных инструментах, и отражался в понятии «музыка» («мусикия»). С точки зрения служителей русской православной церкви, мирская музыка пагубно влияла на мысли и действия человека, отвлекая его от Бога.

Богослужебное же пение православная педагогика рассматривала как «божественное» по своему происхождению и внутреннему смыслу, как «движение души к хорошим поступкам». Назначение богослужебного пения видели в том, чтобы привести душу человека к гармонии, к согласованию с Божеством⁵. Именно в богослужебном пении отразились особенности древнерусской философской мысли, для которой было характерно большее внимание к внутреннему миру человека, нежели к внешнему, тяга

к проблемам духовного, нежели физического бытия. Само богослужебное пение, по средневековым представлениям, было наделено воспитательной, духовно возвышающей силой, а участие человека (в том числе и ребенка) в церковной службе делало его *субъектом воспитательного процесса, в ходе которого ему предоставлялась возможность самостоятельного, духовного восхождения, стимулируемого мистерией богослужения. Противопоставление Святыми отцами русского православия «мусикии» и богослужебного пения, отражая православные мировоззренческие установки, определило весь ход развития историко-педагогического процесса в области музыкального образования в Древней Руси.*

Практически все дети городских и особенно сельских приходов начинали свое знакомство с богослужебным пением в церковных хорах и школах. Этот вывод обоснован летописями и многочисленными древнерусскими учениями, повествующими об организации общего музыкального образования в Древней Руси.

Собранный в Москве в *1551 году* Церковный Собор, рассмотревший вопрос об устройении на Руси церковного пения, вменил в обязанность духовенству во всех городах Московского государства организовывать у себя на дому школы для детей, в которых наряду с чтением и письмом их обязаны были обучать и богослужебному пению. *Обучение детей богослужебному пению с этого времени приобрело массовый и организованный характер. Принцип всеобщности музыкального образования в Древней Руси проявлялся в том, что курс обучения церковному пению был одинаков во всех сословиях⁶.*

Как свидетельствуют исследования, в вопросе сроков начала обучения богослужебному пению в Древней Руси не существовало каких-либо жестких возрастных рамок. Так, И. Е. Забелин в собранных им данных об обучении богослужебному пению царевича Алексея Михайловича отмечает, что учиться гра-

моте царевич начал пяти лет, а пению — в восемь. Д. Л. Локшин, исследовавший хоровое пение в русской дореволюционной школе, утверждает, что богослужбному пению обучать в Древней Руси, как правило, начинали «достигши седьмого лета», т. е. с семилетнего возраста⁷. Е. В. Николаева, опираясь на исследования И. Е. Забелина, высказывает точку зрения, согласно которой обучение богослужбному пению начиналось в Древней Руси позже семилетнего возраста⁸. Причины более позднего (на уровне школьного возраста) обращения к обучению детей богослужбному пению можно искать в особенностях освоения традиций самого богослужбного пения, которое предъявляло высокие требования к уровню не только эмоционального, но и умственного развития ребенка, к его музыкальной памяти, к ассоциативному мышлению. Эти требования особенно распространялись на устную традицию богослужбного пения, когда мелодии заучивались на память, по слуху, так как знаменная нотация, с помощью которой записывались древнерусские песнопения, не отражала точной высоты звука⁹.

Определенную ступень в развитии певческой методологии и музыкального образования детей на Руси ознакомили собой рукописные учебники пения (азбуки), наиболее ранние из которых («азбуки-перечисления») относятся к XV–XVI векам. Они содержали лишь перечисление знаков знаменной нотации. В процессе освоения знамен ребенок имел возможность сравнивать их по графическому начертанию и по их музыкальному исполнению учителем¹⁰.

Своеобразным подготовительным этапом к освоению певческих навыков являлось обучение детей чтению, которое, как свидетельствуют различные источники, начиналось уже в дошкольном возрасте. Методика обучения грамоте включала ценнейшие мысли, относящиеся к певческому процессу. В «Правилах к чтению псалтыри» (вторая половина XVII века) впервые сформулированы основы певческого обучения, проявляю-

щиеся в тесной связи речи и пения. Методика обучения грамоте содействовала развитию песенности, вокализации, распевности — важнейших особенностей специфического звучания детского голоса. Слова и слоги рекомендовалось читать не иначе, как «нараспев». На обучение «распевному чтению» в быту указывали впоследствии исследователи отечественной истории педагогики М. Демков, П. Каптерев, В. Металлов¹¹.

Анализ двух сфер музыкального образования в Древней Руси свидетельствует о том, что православное богослужбное пение, составляющее основу церковной службы, уходит от фольклора в иное направление. Богослужбное пение нужно было религии для удовлетворения потребности общения человека с Богом, для возбуждения религиозного переживания. Фольклор же был связан с трудовой, будничной, земной, материальной жизнью. Мирские песни, пляски, инструментальные наигрыши являли собой органическую часть самой жизни человека, начиная от его рождения. Особый пласт музыкальной культуры Древней Руси составлял детский музыкальный фольклор (потешки, прибаутки, небылицы, песни-игры, детские хороводы и др.), а также музыкально-поэтическое творчество, связанное с поэзией «пестования» детей (колыбельные песни, пестушки и т. д.). Исследования русской фольклористики¹² свидетельствуют о том, что активное включение ребенка в творческую фольклорную среду давало ему возможность уже в дошкольном детстве на основе народной музыки постепенно и прочно усваивать культурные традиции своего народа, его нравственные и эстетические ценности, с самого раннего детства последовательно обогащать свой интонационно-слуховой опыт. Анализ особенностей древнерусского музыкального фольклора позволяет сделать вывод о том, что *драматизация песни выступала одним из древнейших методов музыкального образования детей*. Имитация трудовых процессов в детских песнях-хороводах, обрядовых песнях обогащала

средства воспитания, способствовала формированию разнообразных жизненных и музыкальных умений и навыков. Музыка эмоционально окрашивала эти действия, усиливая их воспитательный эффект.

Вторая половина XVII века отмечена ростом интереса к ребенку во всех сферах культуры, что в свою очередь обусловило активную разработку проблем музыкального образования детей. Среди причин, вызвавших эти изменения, можно выделить такие, как отход от теологической точки зрения на человека; расширение представлений о человеке в контексте естественнонаучного знания; формирующаяся тенденция отделения детского образования от взрослого.

Нельзя не отметить и роли трудов западноевропейских педагогов, оказавших влияние на становление концепции детства в России. Среди них — «Материнская школа» Яна Амоса Коменского, содержащая периодизацию детства, разработку содержания и обучения ребенка на всех возрастных этапах его развития, обоснование влияния искусства на духовное становление ребенка; «Гражданство обычаев детских» Эразма Роттердамского, ориентированное на детское восприятие норм и правил поведения, анализирующее основной вид деятельности ребенка — игру, в том числе и музыкальную.

К исходу Средневековья две новые идеи в отечественной педагогике стали завоевывать себе место: осмысление детства как подготовительного этапа к взрослой жизни и осознание ответственности педагога за детей в этот период. Меняющееся отношение к понятию детства оказало влияние на характер организации взаимодействия ребенка с музыкальным искусством. Возрастает роль теоретических компонентов в освоении образовательного потенциала музыки. Само понятие «музыка» наполняется во второй половине XVII века новым содержанием вследствие усиления ренессансных тенденций в сфере музыкально-педагогической культуры Древней Руси, проявившихся прежде всего в усилении

светского элемента в музыкальном образовании и переориентации его на повышение роли музыкального начала, в официальном допуске партесного пения в православное богослужение, в смене древней крюковой нотации европейским нотолинейным письмом.

Попытки преодолеть традиционные подходы во взглядах на музыку, философски обосновать ее природу были предприняты в трактатах второй половины XVII века, среди которых выделяется «Азбука» (или «Идея грамматики мусикийской») Николая Дилецкого (редакции 1677, 1679, 1681 годов) и трактат «О пении божественном» дьякона Московского Сретенского собора в Кремле Иоанкия Коренева, предпосланный в качестве предисловия к последнему изданию «Азбуки» Николая Дилецкого (в редакции 1681 года), в которых отражаются философские и эстетические взгляды на музыку как искусство выражения человеческих чувств, утверждается ее самостоятельная эстетическая ценность.

Следствием изменений во взглядах на музыку стало обогащение арсенала педагогических средств, используемых русскими певчими мастерами, что оказало влияние на *формирование тенденции, проявившейся в осознании специфики детского музыкального образования, положившей начало разработке методов музыкального образования, соответствующих возрастным особенностям детей.* Показательна в этом отношении глава «Образ поучения майстером ко пению детищъ» из «Мусикийской грамматики» Николая Дилецкого.

Содержание главы дает представление о методике преподавания, которую педагог рекомендует применять в обучении детей пению. Для нее характерно: опора на принципы наглядности в обучении и сознательности при освоении вокально-певческих навыков; описание рациональных способов изучения широких интервалов; внимание к развитию внутреннего музыкального слуха и музыкально-слуховым представлениям ребенка; обоснование навыков эмоционально-выразительного

пения. Особое внимание уделяется важности изучения основ музыкальной грамоты. Основой музыкального развития ребенка Н. Дилецкий считал музыкальное восприятие как наиболее доступный вид музыкальной деятельности. Ведущее значение придавалось музыкально-исполнительской деятельности и прежде всего — вокально-хоровой.

Эволюция взглядов на сущность музыки и природу человека характеризовалась взаимообусловленными процессами. Вектор их развития был направлен на постепенное возрастание в музыкальном образовании роли музыкально-эстетического начала при сохранении приоритета начала духовного и поиск смыслов сущности и бытия человека во «внешней», нерелигиозной сфере.

XVIII век, связанный для России с временем активной перестройки общественного сознания, изменения различных сторон хозяйственной, политической и культурной жизни страны, ознаменовался формированием нового образа детства. Осмысление понятия «детство» идет по пути признания за детством автономной, самостоятельной социальной и психологической ценности, более четкого хронологического и содержательного различия детского и взрослого миров.

Интенсивно осваивая достижения западной педагогики, и в первую очередь идеи французских просветителей Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо, Вольтера, К. А. Гельвеция и др., русская педагогическая мысль XVIII века акцентирует внимание на идее поиска «идеального», духовно-целостного человека с гармонически уравновешенными рациональной и эмоциональной сферами духа. В теоретических разработках как западно-европейских, так и российских просветителей существенное внимание уделяется проблемам художественного творчества, а главная роль в нравственном воспитании отводится искусствам, и прежде всего — музыке. Потребность в музыке и музыкальных переживаниях порождалась развитием личностного начала в духовном мире человека, освобождавшегося от

подчинения религиозной догме и обретавшего право на самостоятельное, свободно выражаемое восприятие и осмысление мира. Человек, традиционно трактуемый как божественное творение, начинает все больше рассматриваться как общественное и природное существо. Музыкальная грамотность в широком смысле слова признается необходимым компонентом общей культуры человека, а сама музыка рассматривается прежде всего как условие его эстетического развития.

*В качестве ведущей тенденции XVIII века в области отечественной педагогической мысли выступает признание роли музыки в воспитании чувств и нравственных качеств человека*¹³. В русле данной тенденции расширились представления о познавательной и психологической функциях музыки, о ее влиянии на психоэмоциональную сферу человека. Оценка музыки как условия развития определенных моральных качеств человека (великодушия, честности, уступчивости, вежливости, проницательности) придавала ей яркую *политическую окраску*: с помощью музыки выражалась попытка установить социальный порядок, «послушливость законам и высшим людям» (В. Тредиаковский). Музыкально-эстетическое воспитание мыслилось как главное средство достижения «общественной гармонии». Характерной идеей XVIII века стала мысль о том, что посредством искусства (и прежде всего — музыки) и музыкально-эстетического воспитания можно подготовить человека к свободной общественной, политической и нравственной жизни.

Век Просвещения положил начало расширению сфер музыкального образования в России. Два его ведущих направления, господствующих в Средние века, а именно фольклорное и религиозно-духовное, дополняются в XVIII веке светским музыкальным образованием. Каждое из этих направлений, несмотря на их специфику в целях, формах организации, видах музыкальной деятельности, методах музыкального обучения и воспитания, взаимодействовало друг с дру-

гом, испытывая взаимовлияние. Все это позволяет судить о музыкальном образовании детей в XVIII веке как явлении разнообразном и многогранном.

На первый план в общей системе отечественного музыкального образования в XVIII веке в России постепенно выдвигается *музыкальное образование светской ориентации*. Однако данное направление оставалось достоянием главным образом социальных верхов. Среди детей низших сословий музыкальное образование осуществлялось в основном в русле народной и религиозно-духовной ориентации. Усиливающийся культурный разрыв между вестернизированными слоями общества и основной массой населения страны, сохранявший патриархально-общинный уклад жизни и типичный для него характер социализации, накладывал отпечаток не только на характер музыкального образования детей, но и на осмысление самого феномена детства, который приобретает сословно-классовые характеристики.

Однако сословная дифференциация музыкального образования не исключала взаимосвязи и взаимовлияния различных направлений в музыкальном образовании детей. Так, в XVIII веке получило широкое развитие музыкальное образование специально отобранных детей из представителей низших сословий для профессионального обучения музыке. Это были будущие музыканты крепостных оркестров, певчие хоров и даже оперные исполнители, в музыкальном образовании которых преобладала светская ориентация. В то же время не исключалась возможность допуска светской музыки в духовные учебные заведения (Славяно-греко-латинская академия в Москве, Киевская духовная академия, Александровская семинария в Петербурге и др.).

Непосредственное влияние на становление и развитие отечественного светского музыкального образования детей оказали музыкально-теоретические и музыкально-педагогические труды западно-европейских авторов — Д. Царлино, Ж. Даламбера, Ж.-Ж. Руссо и др., а также методические пособия предста-

вителей западноевропейской школы — Ф. Э. Баха, Г. С. Лелейна, Д. Г. Тюрка, Л. Кельнера и др.

Ведущие идеи музыкального образования, высказанные представителями западноевропейских музыкальных школ, оказавшие влияние на становление теории и методики начального музыкального образования детей в России, затрагивали прежде всего проблемы передачи художественного содержания музыки, индивидуального подхода к музыкальному образованию ребенка, взаимосвязи эмоционально-образного и технического начал в детской музыкально-исполнительской деятельности.

Знакомство с западноевропейскими учебными пособиями, а также проявление внимания к ребенку как объекту музыкального образования привело к появлению в конце XVIII — начале XIX веков первых отечественных учебно-методических пособий по теории и методике начального музыкального образования детей. Среди них — «Наставление отрокам, учащимся нотному пению с яснейшим попаданием тонов всему нотному правилу принадлежащие» Д. Петрунькевича; «Азбука, или Способ самый легчайший играть на гусях по нотам без помощи учителя» М. Померанцева; «Полная школа для фортепиано» И. Прача и др. Становление теории и методики музыкального образования детей на различных возрастных этапах их развития — несомненная заслуга XVIII века.

Дальнейшее осмысление получила разработка *целей музыкального образования детей*. Она соотносилась с общепедагогической целью образования. На первый план в ее достижении выдвигалась задача образования детей «счастливыми людьми и полезными гражданами» (Н. Н. Новиков). Цель музыкального образования в данном контексте подчинялась требованиям «полезности», рассматривалась с точки зрения непосредственной пользы при осуществлении государственно-преобразовательных планов. В соответствии с целью музыкального образования выдвигались его задачи: форми-

рование музыкального вкуса ребенка; обогащение его духовной жизни на основе музыкальных переживаний; освоение детьми различных видов музыкальной деятельности, главные из которых — музыкальное восприятие и музыкально-исполнительская деятельность; развитие музыкальных способностей в соответствии со склонностями ребенка.

Со второй половины XVIII века отмечен общественный интерес к фольклорному наследию России, что свидетельствовало о росте национального самосознания русского народа и демократизации содержания музыкального образования. В отличие от детского музыкального образования светской и религиозно-духовной ориентации, развивающихся в рамках письменной традиции, музыкальное образование фольклорной ориентации, передача музыкального опыта в народной педагогике в XVIII веке по-прежнему в основном осуществлялась на основе устной традиции. *В этой связи о развитии музыкально-педагогической мысли в музыкальном образовании фольклорной ориентации мы можем судить по косвенным источникам, а также по первым публикациям в XVIII веке народно-песенных текстов и нотных сборников, используемых в любительском музицировании.*

Народная песня входит в содержание образования: в «Российской универсальной грамматике» Н. Г. Курганова (вторая половина XVIII века) впервые в педагогической литературе приводятся тексты бытовавших в то время песен, преимущественно сентиментального характера¹⁴. Однако теоретическая разработка проблемы использования народной песни в музыкальном образовании детей началась гораздо позже, в XIX веке, в частности, в творчестве В. Ф. Одоевского, а затем — С. Миропольского и др.

Анализируя особенности развития теории и методики музыкального образования детей в XVIII веке, следует отметить, что в целом отечественная музыкально-педагогическая мысль, несмотря на определенные достижения, характеризовалась незрелостью и отсутствием на-

учно разработанных методологических основ, отражала ряд спорных и противоречивых положений. Так, высказывалось мнение об обучении музыке только тех детей, которые имеют определенные музыкальные задатки. Рационализм цели музыкального образования зачастую граничил с технократической направленностью в обучении музыке, проявляющейся в преобладании теоретической и «технической выучки» над музыкально-слуховым опытом ребенка. Однако несомненным завоеванием музыкально-педагогической мысли эпохи Просвещения в России было признание воспитательной роли музыки и музыкального образования в качестве неотъемлемого условия целостного развития человека.

XIX век положил начало научным исследованиям феномена детства. Детство как предмет изучения в XIX веке синтезирует в себе психологию, педагогику, физиологию, а также такие формирующиеся научные отрасли, как детская психология, дошкольная педагогика. Основные направления исследований включали изучение ребенка и научных основ руководства его развитием; исследование своеобразия различных этапов развития ребенка (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, П. Д. Юркевич, П. Ф. Каптерев и др.); выявление типологии детей, ее классификации (П. Ф. Лесгафт); определение факторов, влияющих на развитие ребенка в условиях различных аспектов воспитательного воздействия — умственного, нравственного, эстетического (Н. Х. Весель, И. А. Сикорский, Н. Н. Ланге и др.). В результате исследований были выделены общие положения о главных чертах детского развития: *развитие ребенка совершается постепенно, непрерывно и последовательно; оно может также останавливаться, принимая болезненные формы; духовное, умственное и физическое развитие ребенка взаимосвязаны; нельзя искусственно форсировать детское развитие; общее развитие ребенка должно предшествовать специальному.*

Внимание к исследованию проблем воспитания ребенка обуславливалось

прежде всего важностью его нравственного развития, которое рассматривалось во взаимосвязи с пробуждением эстетического чувства. Высказывались мнения о близости нравственного и эстетического начал в ребенке. Проблема воспитания чувств ребенка исследовалась в тесной связи с изучением особенностей детского восприятия, эмоциональных реакций и организации собственного опыта ребенка. При этом смысл истинного воспитания ребенка видели не в подавлении детской природы, а в создании условий для ее реализации (Н. А. Добролюбов), в удовлетворении стремлений ребенка к деятельности и совершенству (К. Д. Ушинский).

Научный подход к исследованию ребенка оказал влияние на развитие музыкального образования детей, которое в XIX веке осуществлялось в тесной взаимосвязи с музыковедческой и психолого-педагогической мыслью. В 30–40-е годы XIX века начинает формироваться наука о музыке как особая отрасль знания. Вопросы о природе и сущности музыки, ее месте в системе искусств, тайне ее воздействия на человеческую психику решались в основном с романтико-идеалистических позиций (А. И. Галич, И. В. Киреевский, Н. А. Мельгунов и др.). И только в 50-е годы XIX века намечаются пути к преодолению ограниченности романтической эстетики и к осознанию необходимости реалистического понимания музыки не только как отражения эмоций, чувств и переживаний человека, а всей жизни во всем ее богатстве и разнообразии.

Взаимосвязь педагогики, психологии и формирующейся отечественной эстетики обусловили полноту решения проблем музыкального образования детей. У истоков разработки его научных основ стоял выдающийся деятель отечественной культуры *Владимир Федорович Одоевский* (1804–1869). Разработанная им концепция музыкального образования детей включала обоснование целей, задач, принципов и методов детского музыкального образования. Выступая за всеобщность музыкального образования

(«чтобы никто не был чужд эстетических наслаждений») и против ранней профессионализации в области искусства, В. Ф. Одоевский видел цель общего музыкального образования в решении проблем общекультурного развития ребенка, в том, чтобы *«возбуждать в человеке лучшие чувства и исправлять порочные наклонности»*. В качестве основополагающего принципа музыкального образования детей педагог рассматривал принцип «опоры на природу человеческой души», осмысление которого осуществлялось им на основе учета специфики музыки и психологических закономерностей человеческого развития.

Дальнейшее развитие теории и практики музыкального образования показало, что в русле идей, провозглашенных В. Ф. Одоевским, развивались воззрения педагогов-музыкантов-просветителей во второй половине XIX — начале XX веков — таких, как М. А. Балакирев, Г. Я. Ломакин, С. И. Миропольский, Д. Н. Зарин, А. Л. Маслов и др.

В 90-е годы XIX века актуализируются вопросы о различии в преподавании наук и искусства, о соотношении технических и художественных задач в процессе музыкального образования. И хотя постановка этих вопросов в конце XIX века не переросла в тенденцию, само их появление было симптоматично: оно свидетельствовало о стремлении педагогов-музыкантов осознать специфику музыкального искусства и найти адекватные ей методы музыкального образования детей.

Анализ процесса музыкального образования детей в начале XX века свидетельствует о том, что наиболее значительными и прогрессивными вехами в его развитии выступали идеи 20-х годов, когда у истоков детской музыкальной педагогики стояли выдающиеся педагоги Н. Я. Брюсова, А. А. Шеншин, В. Г. Каратыгин, Б. В. Асафьев, Б. Л. Яворский и др. *Снятие отчуждения ребенка от музыки, рассмотрение личности ребенка как субъекта музыкально-образовательного процесса, освоение музыки как жи-*

вого образного искусства, формирование духовной культуры ребенка музыкой, осмысление музыки как искусства, а не как научной дисциплины, «которой учатся и которую изучают» (Б. Асафьев), — вот далеко не полный перечень их основных идей, составивших глубинную константу отечественной традиции музыкального образования и развитых в дальнейшем в концепции музыкального образования Дмитрия Борисовича Кабалевского, ставшей революционным прорывом в массовом музыкальном образовании в 70–80-е годы XX столетия.

Руководствуясь данным идеями, главную задачу музыкального образования детей прогрессивные педагоги-музыканты видели не в обучении их «теории, истории, игре, пению и т. д. как отдельным дисциплинам вне общей связи» (Б. В. Асафьев), а в приобщении детей к «жизни в искусстве», к «живой музыке» (Н. Я. Брюсова). Важнейшей задачей музыкального образования признавалось не столько приобретение знаний и навыков, сколько развитие творческой активности детей в процессе их общения с музыкой. Эта задача вытекала из осознания психологических особенностей ребенка, образно-художественной природы его мировосприятия.

В XX веке началось всестороннее комплексное экспериментальное изучение детства, дающее целостное представление о ребенке на всех его возрастных этапах. На этой основе были намечены «стыки» разных наук, изучающих феномен детства, и развернуты исследования физического, умственного, эмоционального развития, формирования волевой сферы ребенка. В число ученых, исследующих проблему детства, входят выдающиеся деятели науки различных специальностей: В. М. Бехтерев, П. Ф. Лесгафт, И. П. Павлов, П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев, М. М. Рубинштейн, Н. Е. Румянцев, И. А. Сикорский и др.

Экспериментальные исследования выявили важную роль эмоциональной жизни и эстетического чувства в психи-

ческом развитии ребенка. Экспериментальная работа по выявлению специфики эстетического чувства ребенка показала значительные возрастные различия в его проявлении, зависимость его развития от запаса представлений о прекрасном особенно в первую пору жизни и ученья ребенка, влияние музыки на его развитие¹⁵.

В первой четверти XX века осмысление роли музыки в развитии ребенка осуществлялось под влиянием ряда педагогических концепций. Смыслообразующим звеном, определяющим концептуальное ядро каждой из них, выступал психолого-педагогический признак — *источник развития ребенка*. Специфика каждой концепции определялась пониманием ее авторами природы ребенка, конкретных механизмов реализации его музыкального образования.

В концепции свободного воспитания (К. Н. Вентцель, Л. Н. Толстой, М. Х. Свентицкая, ранний период педагогической деятельности С. Т. Шацкого и В. Н. Шацкой), в качестве источника музыкального развития ребенка рассматривался его неповторимый личностный потенциал, внутренние сущностные силы, развивающиеся в процессе свободного общения ребенка с музыкой. Ведущие концептуальные идеи основывались на учете детских потребностей и склонностей, доступности музыкального репертуара детскому музыкальному восприятию, стимуляции детского музыкального творчества и создания условий для ощущения радости детского переживания в процессе добровольного общения с музыкой.

Музыкальное развитие ребенка в биогенетической концепции (А. И. Пузыревский, М. М. Рубинштейн, В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, Н. Я. Брюсова) связывалось с необходимостью прохождения им последовательных этапов музыкального развития общества. Источник развития ребенка видели в его внутреннем потенциале, запрограммированном на краткое повторение филогенеза. Цель музыкального развития ребенка соотносилась с обогащением его музыкального опыта на

основе поэтапного освоения исторических стадий музыкального развития человечества. Опыт эмоционально-ценностного отношения ребенка к миру, формируемый средствами музыкального языка, являлся наиболее значимым элементом содержания музыкального образования в биогенетической концепции.

Представители концепции «педагогизации среды» (М. А. Румер, С. Т. Шацкий и В. Н. Шацкая, П. А. Фаворский, И. Г. Розанов и др.) в качестве источника развития ребенка рассматривали окружающую его музыкальную среду. Научно-практическое исследование музыкальной среды осуществлялось во взаимосвязи с воздействием на нее и самого ребенка с целью обогащения его музыкальной культуры.

Несмотря на определенные различия, перечисленные концепции объединяли общие принципы: демократизма, народности, необходимости и возможности музыкального развития каждого ребенка независимо от его природных задатков, индивидуальной музыкальной самоактуализации ребенка в музыке, творческой активности ребенка и учета его психологических возможностей.

Общественно-политические изменения, происшедшие в России после Октябрьской революции, положили начало безраздельному господству коммунистической идеологии, нетерпимости к критике официальной точки зрения, к возведению в абсолют классово-партийного подхода, к стремлению подчинить личность коллективу. В 30-е годы XX века все отечественное образование и педагогика были строго унифицированы: их развитие допускалось в жестких рамках партийно-правительственных постановлений. Эти черты стали доминирующими в отечественном педагогическом менталитете, что непосредственным образом сказалось на осмыслении феномена детства на всех его возрастных этапах.

Советский ребенок воспринимался официальной наукой и идеологизованным сознанием как строитель будущего общества, как «человек-винтик», предан-

ный режиму исполнителя с догматическим мышлением. Детство как особый культурный феномен безотносительно к коммунистическому будущему представляло собой малую ценность.

Данный подход к проблеме детства определил характер педагогических традиций на протяжении последующего полувека и отразился на понимании роли музыки в развитии ребенка. Облагораживающее влияние музыки на ребенка снижалось, подменяясь частными задачами «узко воспитательного» характера, а сама музыка рассматривалась как «средство коммунистического воспитания».

Крушение тоталитарного коммунистического режима и порожденного им общественного строя, начавшееся в 80–90-х годах XX века, определило и общее направление педагогики и музыкального образования, стремящихся к возрождению национальных традиций и общечеловеческих гуманистических ценностей. Отечественная педагогика на пороге XXI века все более ориентируется на учет необходимости соединения развития ребенка с педагогическим неавторитарным руководством этим процессом, на признание самоценности детства как особого качественного этапа в развитии человека.

В этой связи особую актуальность в области музыкального образования приобретают определение причинно-следственных связей между его содержанием и музыкальным развитием ребенка, разработка критериев эффективности процесса обновления преподавания музыки на основе учета отечественных традиций музыкального образования, поиск путей освоения музыки на принципах и методах, адекватных природе искусства и природе ребенка. Исторический опыт показывает, что стратегия действий педагога в этом процессе во многом зависит от понимания им особенностей развивающей функции музыки и от того, что он берет за точку отсчета в подходах к определению детства и ребенка как его «носителя». Попытки проследить эволюцию музыкального образования во взаимосвязи с этими понятиями обогащают

современные поиски в области истории педагогики и истории музыкального образования, помогают осмыслить историко-педагогический процесс с точки зрения реализации его гуманистического потенциала.

Итак, осмысление феномена детства в исторической ретроспективе во взаимосвязи с проблемами музыкального

развития ребенка свидетельствует об исторической обусловленности подходов к пониманию детства и природы музыки. Изменение и обогащение этих понятий приводило к постановке и решению новых задач в области музыкального образования, которых не было и не могло быть в опыте прошлых поколений.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999.

² Aries P. Centures of Childhood. A Social History of Family Life. Translated by Robert Baldick. New York, 1962.

³ Книга о рождении младенческом и о том, как детей малых беречь, кормить и лечить. М., 1992. С. 57.

⁴ Человек и культура: Индивидуальность в истории культуры. М., 1990.

⁵ Иоанн Златоуст. Для чего употребляется пение: из Беседы на 41-й псалом // О церковном пении: Сб. статей / Сост. О. В. Лада. М., 1997.

⁶ Гарднер И. А. Богослужбное пение в русской православной церкви: Сущность. Система. История. Сергиев Посад, 1998.

⁷ Локишин Д. Л. Хоровое пение в русской дореволюционной и советской школе. М., 1957.

⁸ Николаева Е. В. Особенности становления музыкального образования в Древней Руси с XI до середины XVII столетия. М., 1998.

⁹ Металлов В. М. Богослужбное пение русской церкви в период домонгольский. М., 1912.

¹⁰ Бражников М. Древнерусская теория музыки по рукописным материалам XV–XVIII веков. Л., 1972.

¹¹ Демков М. История русской педагогики. Т. 1. М., 1913; Кантерев П. Ф. История русской педагогики. Пг. 1915; Металлов В. Очерк истории православного церковного пения в России. М., 1915.

¹² Костомаров Н. И. Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII столетиях. СПб., 1887; Виноградов Г. С. Детский фольклор и быт. Иркутск, 1925; Каница О. И. Детский фольклор. Л., 1928.

¹³ Ливанова Т. Н. Русская музыкальная культура XVIII века в ее связях с литературой, театром и бытом. М., 1952. Т. 1.

¹⁴ Локишин Д. Л. Цитируем. издан.

¹⁵ Румянцев Н. Е. Экспериментальные данные по вопросу развития эстетического чувства у детей // Труды второго всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1910; Бехтерев В. М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства // Вестник воспитания. 1915. № 6.

G. Praslova

INTERPRETING THE PHENOMENON OF «CHILDHOOD» AS A MEANS OF RECONSTRUCTING THE HISTORY OF MUSIC EDUCATION IN RUSSIA

The article deals with the evolution of musical education in Russia in its historical retrospective — from the ancient period of the XI–XVII-th centuries up to the beginning of the XXI-th century. The analysis of musical education problems is done from the point of view of interdependence of approach to both music and a child as someone who presents the notion of «childhood». Psychological, pedagogical, aesthetic and philosophical ideas of each historical epoch widen our conceptionualization about the peculiarities of musical education development in the context of the synthesis of anthropological, musical-aesthetic and musical-pedagogical approaches.