

Мир науки. Социология, филология, культурология <https://sfk-mn.ru>
World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies

2020, №4, Том 11 / 2020, No 4, Vol 11 <https://sfk-mn.ru/issue-4-2020.html>

URL статьи: <https://sfk-mn.ru/PDF/03KLSK420.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Дылькова С.В. Перспективы развития музыкальной культуры и общего музыкального образования в Европе и в России // Мир науки. Социология, филология, культурология, 2020 №4, <https://sfk-mn.ru/PDF/03KLSK420.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Dyl'kova S.V. (2020). Prospects for the development of musical culture and General music education in Europe and Russia. *World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies*, [online] 4(11). Available at: <https://sfk-mn.ru/PDF/03KLSK420.pdf> (in Russian)

УДК 004.93

Дылькова Светлана Викторовна

МБУДО «Детская школа искусств №6», Магнитогорск, Россия

Директор

ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», Челябинск, Россия

Аспирант кафедры «Культурологии и социологии»

E-mail: dylkova@gmail.com

Перспективы развития музыкальной культуры и общего музыкального образования в Европе и в России

Аннотация. В статье раскрывается одна из основных проблем общего музыкального образования, которое не только стало всеобщим, но и приобретает черты, как исполнительской профессионализации, так и музицирования для широкого круга населения. Автором прослеживается путь развития общего музыкального образования от многовековых традиций домашнего музицирования до развития системы музыкального образования и ее государственного регулирования в России и в разных странах Европы. В условиях глобализации культурных процессов общее музыкальное образование обеспечивает культурный общественный досуг всех слоев населения, особенно детей и молодежи.

Для раскрытия процесса и динамики развития музыкальной культуры и музыкального образования нами используются эволюционный, исторический методы, через которые удалось показать все происходящие изменения качества и природы общего музыкального образования, а также методы анализа, синтеза и сравнительного анализа. Анализируются образовательная система, созданная царским правительством в виде Императорского Русского Музыкального Общества-ИРМО, общенациональные программы музыкального Просвещения, процесс развития сети музыкальных школ и самодеятельности. Определяется фактологический материал, связанный с историческими событиями – созданием консерваторий, музыкальных школ, самодеятельности в клубах, красных уголках на Магнитострое, различных творческих объединений – хоровых и инструментальных. В статье используется исторический материал о музыкальной культуре города Магнитогорска и Челябинской области.

Статья раскрывает формы различных музыкально-образовательных практик, формирующих творческую личность. Рассматривая один из важных компонентов формирования музыкальной культуры личности – ресурс музыкального образования, – автор выявляет содержание музыкального образования, направленного в первую очередь на развитие творчества и активной жизненной позиции. Музыка создает условия для коллективного

музицирования и коллективного содружества. Музыкальное образование дает личности необходимый культурный уровень.

Собранный исторический и фактологический материал позволяет оценить роль и значение музыкального образования, а также участия государства в культурной политике. Данное обобщение дает возможность применить обзорные сведения о работе музыкальных школ и их истории для работы отдельных педагогов, коллективов ведомственных руководителей, занимающихся общим и специальным образованием.

Ключевые слова: музыкальная культура; общее музыкальное образование в Европе и в России; русская и европейская музыкальная педагогика; европейская система подготовки профессионалов-музыкантов; музыкальное просвещение; музыкальная школа; массовое музыкальное образование; музицирование

Общее музыкальное образование в двадцатом веке стало одной из важных составляющих государственной образовательной и культурной политики всех стран мира. Оно перестало быть достоянием узкого круга привилегированных сословий, как это было со времен античности в гимназиях или впоследствии в домашнем воспитании и образовании аристократических слоев общества. В то же время и в музыкальную профессию стали идти не по призыву церковных служб и нужд барского двора, а согласно необходимой стране подготовки музыкантов культурного фронта.

Так или иначе, сегодня музыка участвует в жизни всех слоев общества.

В связи со сказанным, исключительную актуальность приобрели проблемы начального, а именно детского музыкального образования, которое не только стало всеобщим и в той или иной форме обязательным, но все больше приобретает черты исполнительской профессионализации, воскрешающие традиции домашнего образования и музицирования. Музыкальное образование входит теперь в семейный, и прежде всего, в детский мир самого широкого круга населения, независимо от его социального положения. Есть понимание роли музицирования как фактора, способствующего развитию всех положительных качеств личности.

Практика всеобщего музыкального академического образования породила отсутствовавшую ранее проблему общего эстетического развития средствами музыки путем ее слушательского освоения, через элементарное коллективное инструментальное музицирование, вплоть до элементарного индивидуального творчества, а также через ансамблевое исполнительство и хоровое пение (К. Орф, Ш. Судзуки, З. Кодай). И если раньше не было сомнений: приобщение к музыкальному искусству возможно только через исполнительство, через пение и игру на музыкальном инструменте, то теперь возник вопрос возможной необязательности исполнительской наполненности занятий музыкой. Эти занятия начали приобретать информационный характер. Однако творчество в занятиях всегда было обязательным, способствующим формированию общей и музыкальной культуры. Как говорил Дж. Дьюи, «результатом образовательного процесса является приобщение к культуре, поскольку, участвуя во взаимодействии с другими людьми, человек неизбежно учится, приобретает более широкий взгляд на мир и узнает многое, что никогда не узнал бы, не взаимодействуя с другими людьми» [1, с. 119].

Русская и европейская общая музыкальная педагогика по-разному преодолевают диалектическое противоречие, которое заключается в необходимости найти путь активного контакта с музыкой не только в исполнительском плане, но в плане элементарного музицирования и слушательских контактов.

Многовековые европейские традиции домашнего музицирования и церковного исполнительства породили светскую музыкальную культуру 16–17 веков. Но только Великая Французская революция учредила первую, Парижскую консерваторию, начавшую формировать систему академического музыкального образования (1793–1795 гг.). В России эта образовательная система была воссоздана царским правительством в виде Императорского Русского Музыкального Общества – ИРМО, с его школами (1859) и учреждением при этом обществе Консерваторий (1862 и 1866 гг.).

С начала работы ИРМО можно увидеть демократическое своеобразие установок музыкального образования в России в отличие от европейского музыкального образования. И если в Европе ее многочисленные консерватории имели своей целью подготовку профессионалов музыкантов, то школы ИРМО, да в определенной степени и консерватории (подготовительные классы) ставили, прежде всего, задачу распространения музыкальной культуры в широких слоях российского общества (наравне с грамотностью, которую в те же годы начали нести в народ земские и церковно-приходские школы, народные училища, реальные училища, прогимназии). Как пишет В. Нейман, в это время создавались музыкальные учебные классы при Университетах, при Академии художеств, в Педагогических училищах, в Женских привилегированных учебных заведениях, в военных училищах. Наряду с этим преподавались уроки пения в церковно-приходских школах [2].

Неравномерность развития мировых цивилизаций (Китай, Индия, Европа) как особого рода историческая закономерность ярко проявилась в культурном развитии России нового времени в восемнадцатом – двадцатом веках, в частности, в развитии ее музыкальной культуры. Усвоив достижения ренессансной культуры, культуры барокко (И.С. Бах) и классицизма европейской музыки, русская музыкальная культура начала строить свою систему музыкального образования, которая опиралась на уже сформировавшуюся в первой половине 19 века европейскую систему подготовки профессионалов – музыкантов в консерваториях многих стран.

Национально-патриотическая атмосфера второй половины 19 века в России, стимулировавшаяся мощным ростом производств, определила специфическую направленность развития и в музыкальном образовании. Эта специфика определилась тремя его особенностями: (1) музыкальное образование носило не чисто профессиональный характер, а имело общенациональные (несловные) просветительские задачи; (2) при этом оно опиралось на европейскую систему подготовки музыкантов-профессионалов; (3) имело характер государственной программы, поддерживаемой и контролируемой императорским двором (ведомство императрицы Марии).¹

В результате в России образовывались не автономные учебные заведения, как в Европе, а государственная централизованная система (сеть) учебных заведений: музыкальных школ, училищ и консерваторий.

Говоря о путях развития культуры и музыкального образования в современном мире, вопросе, который с 1946 года определился как всемирная гуманитарная проблема, задача и программа, решаемая взаимодействием всех государств, входящих в Организацию Объединенных Наций – ООН, – участвующих в созданной при ООН организации международного культурно-просветительского центра ЮНЕСКО (UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) и в учрежденном при ЮНЕСКО в 1953 году «Международном обществе по музыкальному воспитанию» (International Society for Music

¹ Ведомство учреждений императрицы Марии / Г.Н. Ульянова // Большая российская энциклопедия: [в 35 т.] / гл. ред. Ю.С. Осипов. – М.: Большая российская энциклопедия, 2004–2017.

Education (ISME²) с задачей содействия развитию «роли и места музыки в образовании молодежи и взрослых», нужно суметь оценить как общность этих путей и задач, так и их специфическую сложность и для каждой страны, и для сегодняшнего дня».

Первую и, видимо, главную проблему музыки нашего времени можно определить, по словам великого дирижера Леопольда Стоковского, как «Музыку для всех нас» [3] или по словам композитора и дирижера Леонида Бернштейна как «Музыку всем» [4]. Всеобщее понимание пользы общения с музыкой уже в младенчестве, даже в **донотальный период**, создало новую картину музыкального образования, в которой теперь добавилась ступень дошкольная, младенческая.

Второй проблемой общего музыкального образования стал вопрос о содержании этого образования, о его качестве или его качественных показателях. Этот вопрос коррелируется с вопросом о том, что есть музыка? В то же время, несмотря на таинство музыкального озарения (инсайта – гештальта), нельзя не отвергать опытный путь приобщения к музыке через обучение («стимул – реакция – навык», по бихевиоризму). Наряду с этим существует противоречие неповторимости индивидуального музыкального переживания и объединяющей силы музыки в едином духовном постижении ее всеми людьми.

В уставе ИСМЕ (ISME) сказано³: «Цель общества – стимулировать музыкальное образование во всем мире, во-первых, как составную часть общего образования в общественной жизни согласно правам всех людей в соответствии со Всемирной декларацией прав человека «свободно участвовать в культурной жизни общества и наслаждаться искусствами» и, во-вторых, как профессию».

Как возможно реализовать право каждого человека «наслаждаться искусствами», когда не реализовано еще для всех право на пищу, кров и свободу мысли для каждого?

Несмотря на все сложности общественного развития, мы видим, что право на музыкальную культуру после Второй мировой войны начало во всем мире воплощаться в жизнь. Российское и европейское музыкальные сообщества занимают в этом процессе ведущие места. Реализация этого права может быть залогом рождения подлинной демократии и здравомыслия, отличных от современных лозунгов и деклараций. Понять динамику этого процесса можно в его исторической ретроспективе.

Европейское школьное детское музыкальное образование-воспитание имело устойчивую тысячелетнюю традицию домашних занятий с приглашенным учителем музыки. Чаще всего в раннем детстве это были отец (И.С. Бах, Л. Моцарт, И. Бетховен, Л. Гофман) или мать (А.М. Бах). Музыкальные уроки дома, а затем и в церкви готовили будущих музыкантов-профессионалов.

Несмотря на то, что вплоть до второй мировой войны в Европе практиковалось частное домашнее детское музыкальное образование, уже в 1930-е, предвоенные годы, возникают общенациональные программы музыкального Просвещения в Венгрии (Золтан Кодай, Белла Барток) и в Австрии (Карл Орф), которые имели целью дать всем людям возможность «наслаждаться музыкой», независимо от их социального положения. Возникает практика «элементарного» музицирования. Такая демократизация основ общего музыкального образования отразила взрывное распространение демократических идей после Первой мировой войны, начавшееся революциями в России, Венгрии, Германии, и продолжавшееся практикой

² Материалы ее опубликованы в сб.: La musique dans l'education. Conference international sur le role et la place de musique dans l'education de la jeunesse et des adultes (Bruxelles, 29 juin 6–9 juillet 1953). Paris, Colin, 1955.

³ Музыкальное воспитание в современном мире // Материалы 9 конференции Международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ), М.: Советский композитор, 1973 – С. 416.

строительства социализма в России, воплощавшейся восьмичасовым рабочим днем, всеобщим обязательным образованием, социальными гарантиями и правами, равноправием женщин. «Демократия должна быть воинствующей верой», – говорит основоположник новой педагогики 20 века Д. Дьюи (1859–1952) [1, с. 717–719].

Этот процесс начинала существовавшая с конца 19 века практика музыкального просветительства в виде народных-самодеятельных хоровых «кружков», бесплатных школ (в России от Бесплатной музыкальной школы М. Балакирева – Г. Ломакина в 1862–1917 до Народных консерваторий 1906–1922 гг.).

Если в России второй половины 19-го века просвещенная интеллигенция, рекрутируемая из разных слоев общества, соединяла просветительство – «хождение в народ» – с революционной деятельностью («Земля и воля», «Народная воля»), то в Европе то же самое культуртрегерство, определившее необходимость культуры как главного условия общественного прогресса, не имело противодействия властей, так как носило только просвещенческое содержание.

В 1913 году В.И. Ленин, живя за границей, публикует краткий анализ «Развития рабочих хоров Германии» с 1860-х годов. О массовости этого движения говорят цифры: в 1912 году в этом обществе состояло 165000 членов (хористов). В эти же годы в каждом номере **большевистской** газеты «Правда» есть объявления о занятиях рабочих хоровых кружков [5, с. 211–262]. Пианистка, ученица Н. Рубинштейна, В.С. Серова (1846–1924) – жена композитора А.Н. Серова и мать художника В.А. Серова – в 1896 году в статье «Пересадка музыки в народ» пишет: «...почти все замечательные русские оперы были мной играны в народе», они «заставили увлекаться многих из среды «серого мужичья» [5, с. 256–257].

После 1917–20-х годов положение массового музыкального образования в России коренным образом изменилось. Немногочисленные музыкальные школы и училища ИРМО стали государственными. Число школ резко сократилось. Хотя, в частности, в Челябинске в 1920 году была открыта государственная музыкальная школа, но к 1930 году в СССР работали всего 47 музыкальных школ [6, с. 6]. К сказанному следует добавить, что существовавшие до 1917 года весьма многочисленные частные музыкальные школы в Москве, Петрограде, Киеве и других культурных центрах в большинстве были закрыты, а школы Гнесиных, Зюграф-Плаксиной стали государственными училищами.

В то же время в России получила широчайший размах музыкальная самодеятельность в клубах, в красных уголках, на предприятиях, в воинских частях. Даже при отсутствии музыкального руководителя «слухачи», не зная музыкальной грамоты, создавали оркестры. Так, на Магнитострое, в 1932 году, рабочий Фролов Е.С. создает в шамотно-динасовом цехе народный оркестр, а рабочий В. Пристнок на ЦЭС (Центральная электростанция металлургического комбината) руководит духовым оркестром [7]. Следует иметь ввиду, что все многочисленные виды бытования музыкальной культуры, будь то профессиональные организации, частные или личные инициативы, любительское музицирование (самодеятельность) и в репертуаре, и в методике работы были ориентированы на классические традиции академического и народного искусства.

Говоря об истоках поисков новых подходов, так необходимых для массового музыкального образования сегодня, в 21 веке, можно назвать имена Жака-Далькроза (1865–1950) и Рудольфа Штайнера (1861–1925).

Жак-Далькроз (профессор Женевской консерватории) открывает в 1910 году «Школу музыки и ритма»,⁴ а в 1915 – аналогичный институт. Новый учебный предмет «Ритмика» раскрепощает и вводит в мир музыкального переживания учащихся любых возрастов и любого учебного профиля, он начинает использоваться даже в консерваториях. Рудольф Штайнер, развивая новое философское направление антропософии, создает вальдорскую педагогику, тоже использующую ритмодвижение как средство самораскрытия, самопостижения своего Я через «эвритмику». Элементарное инструментальное (шумовое) музицирование, как и хоровое пение, в сочетании с ритмикой могут быть плодотворной базой новых подходов к общему музыкальному образованию [8, с. 51–65].

Однако сегодня, несмотря на множество новых «концепций» общегосударственного музыкального воспитания, практика или базируется на многовековой исполнительской традиции, или вооружает учащихся информацией о музыке как симеотической – знаковой системе, ориентируясь на окказиональное спонтанное «случайное» пробуждение музыкального чувства, заложенного в человеке природой. В то же время известно, что любые человеческие качества пробуждаются и формируются только в деятельности, о чем, в частности, говорит опыт систем музыкального воспитания Жака-Далькроза, Р. Штайнера, З. Кодаи, К. Орфа, Д. Кабалевского.

В широком общественном мнении на Западе (в Европе), да и во всем мире, авторитет системы российского музыкального образования незыблем. Он начал утверждаться с победы на Первом конкурсе имени Шопена в 1927 году, а после Второй мировой войны и по сей день победы наших конкурсантов, безусловное лидерство в детских международных соревнованиях, неколебимый авторитет наших профессионалов-музыкантов, работающих в Европе, США, Китае определяют всеми признанное лидерство российской музыкальной образовательной системы. Директор музея имени Шумана в Цвиккау Томас Зинок в частной беседе (на конкурсе имени Шумана в Магнитогорске) в 2015 году даже утверждал, что «национальная музыкально-образовательная школа есть только в России, на Западе такого явления нет».

Несмотря на все тяготы войны, Россия уже в 1950 году на конкурсе имени И.С. Баха в Лейпциге, а затем на конкурсе имени П.И. Чайковского в 1958 году окончательно утверждает лидерство русской музыкальной школы.

Это лидерство определялось, прежде всего, строгой профессиональной системностью, определяемой государственным руководством, и массовым стремлением к культуре в светлый завтрашний день. Если возвращение из Европы в 1812 году пробудило в России жажду свободы европейской демократии, то после 1945 года в душе каждого россиянина торжествовало чувство человеческого достоинства, победившего дикость, варварство европейского фашизма. Бурный рост сети государственных музыкальных школ, открывавшихся в том числе и в каждом сельском поселении, так же, как поразительные успехи отечественной науки и техники, вдохновляли и были источником национальной гордости патриотического самоутверждения. В Челябинской области до войны было только 2 музыкальных школы, а за 40 послевоенных лет к 1980-м годам их число составляют 132 музыкальные школы. В Магнитогорском музыкальном училище в 1950 году обучается 60 учащихся, а в 1965 году – 600 учащихся, о чем говорят материалы экспозиции Музея музыкальной культуры Магнитогорска.

Развитие системы музыкального образования России во многом проходило спорадически-спонтанно, несмотря на жесткий государственный контроль. Каждое поселение, село считало необходимым иметь свою музыкальную школу и находило для нее помещение,

⁴ Музыкальный энциклопедический словарь под ред. Г.В. Келдыша. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – с. 192.

покупало инструменты, «выбивало» педагогические ставки. Такого рода местная инициатива поощрялась государством (партией), а право «изыскивать средства на местах» имелось.

Одновременно росли и крепились профессиональные связи консерваторий, училищ, музыкальных школ. Тут тоже все определяла местная инициатива. В частности, постоянными гостями Магнитогорского музыкального училища становятся профессора московских вузов (Е.Я. Либерман, В.Ф. Беляков, В.В. Горностаева), Екатеринбургской консерватории (И.З. Зетель, Н.А. Голованов, Е.Г. Блинов). Образуется система двойного подчинения: финансового (государству как учредителю) и профессионального. Особенно четко профессиональный контроль осуществлялся со стороны музыкальных училищ по отношению к музыкальным школам, каждая из которых имела кураторов по всем специальностям, систематически инспектировавших их работу. Отрабатывалось профессиональное качество исполнительской подготовки с прицелом на поступление лучших учащихся ДМШ в музыкальные училища. Дополнительная неоплачиваемая работа не смущала профессионалов, понимавших свой патриотический долг как перед искусством, так и перед народом, служение просвещению которого было столетней традицией русской интеллигенции.

Учебная программа музыки в общеобразовательных школах России с начала 1970-х годов приобрела строгую системность с единым программным обеспечением, материальной базой специализированных учебных кабинетов. Создавал программу этой системы замечательный композитор и общественный деятель современности Дмитрий Борисович Кабалевский. Им создана стройная научная база учебного процесса, утвержденная государственными учебными программами. Эта программа успешно развивается и в настоящее время (более подробное ее рассмотрение не укладывается в рамках данной статьи).

С торжеством рыночных отношений (после 1991 года) описываемая система музыкального образования оказалась в глубоком кризисе. Музыканты-профессионалы в решающей степени отошли от бесплатной шефской работы. Педагоги школ перестали ориентировать всех учеников на профессионализм. Муниципальное руководство не видит теперь целесообразности в поддержке существовавшего ранее «двоевластия». Процесс развития сети детских музыкальных школ, детских школ искусств остановлен и, следовательно, остановлен процесс расширенного музыкального образовательного воспроизводства. Если в Магнитогорском музыкальном училище к 1980 годам на фортепианном отделении могли учиться 40–60 учащихся на одном курсе, а всего до 200 учащихся, то теперь на курсе – 3–4 ученика и всего 15–20 учащихся-пианистов. Тогда же в музыкальном училище-колледже учились 600 учащихся, а сейчас – в пределах 180 (вместе с «новой» эстрадой и «новым» балетом). Соответственно, резко упал престиж профессии. Из элитной она превратилась в вынужденную для тех, кто не имеет другой хорошей перспективы. Сказанное не значит, что нет талантов, служащих своему призванию несмотря на его исключительную сложность. Но просветительская система оказалась в глубоком кризисе, выход из которого возможен только в возврате к прежней парадигме расширенного музыкально-просветительского воспроизводства в области начального музыкального образования, а также к возврату культа личного творческого профессионализма и отказу от идеала потребительского общества.

Сопоставляя опыт России и Европы (Западной цивилизации) в деле начального музыкального образования и музыкального просвещения, можно констатировать в 20 веке, в его второй половине, сближение или даже взаимопроникновение (конвергенцию) рыночных и государственно регулируемых подходов. И если в России спрос и предложение, так же как и частное предпринимательство на рынке музыкально-образовательных услуг, несмотря на господство свободного, планомерно не регулируемого рынка, не стали еще определять судьбу продолжающей работать государственной, плановой системы музыкального образования (хотя вопрос самофинансирования, из-за недостатка средств, ставится постоянно перед учебными

коллективами), то в странах Европы успешно развивается учебная система государственных бесплатных музыкальных школ, конкурирующих с домашним (частным) музыкальным образованием. При этом работа школ, их наличие, определяется рыночным спросом и предложением. В то же время содержательное наполнение их работы не регламентируется государственными едиными учебными программами, а зависит и от педагогической инициативы (предложения), и от пожеланий самих учащихся (спроса).

Вслед за Россией в Европе система государственных музыкальных школ, начиная с послевоенных лет, стала заменять существовавшую ранее систему домашнего (частного) детского музыкального образования. Музыкальное образование стало являться важным инструментом государственной политики.

Государственные музыкальные школы в настоящее время функционируют во всех странах Европы. Они объединены в Европейский союз музыкальных школ (EMU),⁵ который включает в себя 25 государств.

В Европе, кроме государственных структур руководства культурой, существуют и профессиональные негосударственные объединения, которые консолидируют работу музыкантов в общеевропейском масштабе. Это различные союзы, ассоциации. Так, существуют ЕМС – Европейский музыкальный совет (основан в 1972 году в Бонне), имеющий задачи поддержки развития новых форм музыкального образования. Работают Европейская Ассоциация по музыкальному образованию в школах (EAS), Союз европейских музыкальных школ (EBS), Европейская современная образовательная сеть по музыке (Emmen). В 1970 году с целью создания нового, более высокого уровня межнациональных, молодежных конкурсов и международных конкурсов профессионалов создана творческая организация – Европейский союз музыкальных конкурсов (ЕМСУ). Создаются организации, которые противодействуют урезанию средств и времени на занятия музыкой по школьной программе. Например, Национальная компания поддержки музыки в программе образования NCMC⁶, привлекает внимание к результатам исследований, свидетельствующих о так называемом «эффекте переноса», который благотворно воздействует на другие стороны обучения, такие как чтение, пространственные навыки, изучение языков, социальное и эмоциональное развитие и т. д., тем самым обосновывая важность присутствия искусства в образовательной программе.

Общая школа европейских стран становится инструментом формирования музыкального вкуса и кругозора. Так, с 1962 года стала работать программа «музыкального образования для всех» в Италии [9, с. 55]. Во Франции выходит «Закон о художественном образовании», который свидетельствует, что образование является частью государственной политики современной Франции. Система музыкальных школ в Австрии и Германии является неотъемлемой частью австрийской общеобразовательной школьной системы. В то же время отличительной чертой западноевропейского образования является возможность выбора разнообразных методик обучения и разных его форм. Методики построены вокруг общего и специализированного музыкального образования. Их деятельность основана на четырех моментах:

1. исполнение музыки;
2. развитие слуха и умение слушать;
3. понимание и знание;

⁵ Music Schools in Europe / Musikschule in Europe / L Ecole deMusigue en Europe, The Netherlands, European Music School Union. – 2010.

⁶ Как учат музыке за рубежом. – М.: Классика-21, 2009. – 206 с.

4. творчество.

В подходах к музыкальному образованию прослеживается разделение между общим и специальным образованием. Наиболее остро стоит вопрос в Польше. «Общее музыкальное образование включает в себя общепринятые направления – развитие слуха, исполнительское мастерство, чтение нот, а также творческую деятельность. Специализированное детское музыкальное образование направлено на достижение высокого уровня исполнительского совершенства в соответствии с западной классической традицией»⁷.

Большая роль отводится музыке как возможности воспитания творческих способностей личности. В странах Европы, таких как Германия, Великобритания, Италия, Франция музыкальная учебная подготовка обязательно включает в себя занятия по их развитию. Тут важен именно сам процесс музицирования, а не конечный результат исполнительства. Поэтому одним из компонентов воспитания музыкальной культуры личности и его слуховой культуры становится музыкальное творчество – импровизация как «универсальная функция человека, которая ведет ко всем формам самовыражения» [10, с. 16]. С позиции гештальтпсихологии, творчество – это «замыкание» в процессе мышления в единое целое разрозненных фактов, приведение во взаимодействие отдельных хранящихся в памяти фрагментов знания «инсайт», что приводит к «озарению» [11].

Музыкальное образование во многом определяет уровень и качество общей культуры, развитие ее эмоциональной и интеллектуальной потенции. Особое значение в ряду новых образовательных методик музыкальной педагогики и созданных на этой основе учебных систем имеет концепция экспериментальной музыкальной «педагогики пробуждения» талантливого педагога-исследователя Анжелики Фюлен (Франция) [9, с. 309]. В ее концепции особое значение приобретает воспитание через музыку в младенческом и дошкольном возрасте. Следуя художественной концепции или принципу использования поэзии в обучении, одновременно с началом исследования и слушания музыки автор методики учит учеников «правильно слушать», помогает им «услышать, слушая». Анжелика Фюлен использует звуковые характеристики окружающего мира, которые, являясь «событиями окружающей звуковой среды», взятые из сочинений великих композиторов, дают яркую звуковую картину окружающего мира. Основная идея этой методики состоит в том, чтобы личность могла раскрыть свои творческие возможности через наблюдательность и сделать свой выбор, т. е. личность должна пройти мастерскую собственной жизни.

Подобный подход в формировании музыкальной культуры личности через творческое начало использовался и в методике М. Монтессори (Италия) (1870–1952). Она также основана на активном познании мира через самостоятельную деятельность ребенка. Основными тезисами тут являются положения, утверждающие, что ребенок – уникальная личность, а родители должны направлять деятельность детей. Окружающая педагогическая среда ребенка должна быть наблюдающей за ребенком. Семья должна поддерживать его в творческих устремлениях и направлять их [9, с. 278].

В условиях глобализации культурных процессов общее музыкальное образование приобретает новые черты. С одной стороны, в практике школьного и музыкального образования укрепляется стандартизация, особенно в школьном образовании, где люди с различным культурным багажом требуют новых единых социокультурных перспектив, удовлетворяющих их надежды и амбиции. А с другой стороны, музыкальное образование сегодня становится регулятором культуры, через который отдельные культуры и субкультуры пытаются сохранить себя в своей социально-национальной группе на уровне существующих традиций. Такая установка на национальное объединение живет даже в рамках культурных

⁷ Как учат музыке за рубежом. – М.: Классика – 21, 2009. – 206 с.

индустрий таких стран, как Канада, Китай, Англия. Так, Дэвид Хезмондалш – профессор Университета Великобритании (Лидс) пишет о социальной значимости музыки в ее основном предназначении пробуждения дружеских чувств солидарности с окружающим содружеством и даже с незнакомыми людьми. Важным концептом музыки он называет ее общественность и публичность, а точнее, «социабельность и пространство» [12, с. 330], при которых происходит единение людей.

В то же время в европейском общем музыкальном образовании бытуют самые разнообразные виды практик. Сложным видом музыкальной деятельности является музыкальное исполнительство. Оно осуществляется в кружках, клубах, музыкальных школах и общеобразовательных школах. Большую роль для развития музыкальной культуры личности имеет коллективное музицирование в музыкальном образовании и воспитании. Так, государственная национальная программа музыкального воспитания Золтана Кодая в Венгрии основана на хоровом пении и использовании народной венгерской музыкальной культуры [13]. Подобная национальная программа существует и в Австрии. Ее создателем является Карл Орф. Программа основывается на инструментальном коллективном (оркестровом) музицировании, при котором используется набор простых музыкальных инструментов, «шумовых инструментов Орфа» [14]. Столь же массовая программа Кавашимы И. Шараи Судзуки в Японии реализует культ скрипичной игры по радиоурокам и занятиям по телевизионным программам [15]. Методики Кодая и Орфа получили распространение во всем мире.

Коллективные формы обучения музицированию культивируются государственной образовательной политикой Германии. Повсеместно существуют хоровые коллективы и создаются любительские ансамбли и оркестры. В 1997 году в стране была 61 тысяча любительских хоров, в которых занималось 1 801 000 участников, 42 000 участников хоров объединены в ассоциации, 22,5 тысяч людей объединены в церковные хоры. Кроме этого, существуют и инструментальные ансамбли аккордеонистов, духовых, щипковых инструментов. Они также поддерживаются государством и общественными ассоциациями, спонсорами, заинтересованными в этом движении. Важным положением государственной политики Германии является «практическое общение с музыкой – индивидуально или в группе – оно позволяет реализовать глубинную потребность в самовыражении. Происходит ли оно путем осмысления, создания или воспроизведения музыки, оно развивает и эмоциональную, и сознательную сторону человека»⁸. В Германии в муниципальном или некоммерческом спонсорстве существует около 950 государственных музыкальных школ, в которых обучается более миллиона детей, подростков и взрослых. Особенностью музыкального образования Германии является уровневый характер обучения. Каждый уровень, который завершается или продолжается по желанию ученика, занимает от двух до четырех лет. Занятия на музыкальном инструменте проводятся один раз в неделю. Отличаются школы безоценочной системой и нечеткими стандартами перехода с одного уровня на другой.

Педагогика музыкальной школы в начале 21 века в большей части европейских стран отходит от высоких требований первоначального обучения исполнительским навыкам. Музыкальные школы превратились в образовательные и культурные центры своих районов с полиэстетическими программами. Они становятся местом, где осуществляется не только музыкальное и художественное образование, но и культурный общественный досуг всех слоев населения, особенно детей и молодежи. Это становится возможно благодаря наличию учебных помещений с концертными залами и высококачественным инструментарием.

Ориентировка программ детского музыкального образования в Германии и Австрии основана на традиционном использовании лучших образцов классической музыки. Однако в

⁸ Как учат музыке за рубежом. – М.: Классика – 21, 2009. – 206 с.

большинстве европейских стран рок- и поп-музыка тоже входят в школьные учебные программы, формирование которых осуществляется с учетом постмодернистских тенденций музыкального искусства. Выступление русских музыкантов в школьных залах Германии с классическим репертуаром всегда имеет благодарного слушателя, оценивающего по достоинству русскую исполнительскую школу. Особенно это ощущается, когда выступают дети из музыкальных школ России.

Музыкальная школа за рубежом в отличие от России имеет разный контингент учащихся: от дошкольного уровня до взрослых учащихся и разный уровень программ. Консерваториями могут называться детские учебные коллективы, где в то же время обучаются не только дети, но и взрослые. В Италии существуют различные музыкальные курсы, при общеобразовательных школах существуют школьные факультативы для занятия музыкальным исполнительством.

Таким образом, в статье прослеживаются исторические пути развития начального музыкального образования и музыкальной культуры как в России, так и в Европе. В Европе рождается культурная традиция любительского музицирования через домашнее музыкальное образование, которое Россия продолжила как путь народного просвещения и создания государственной системы музыкального образования.

В то же время в современной Европе наряду с академической образовательной традицией созданы формы элементарного любительского музицирования, воспитывающие интеллект слушателей и любителей музыкального искусства.

Проблемы государственного финансирования и включение его в систему общественного воспитания, в структуру культурной политики являются сегодня ключевыми во всех странах. Существующие союзы и другие негосударственные объединения формируют как в общественном сознании, так и в государственных учреждениях понимание значимости для успешного развития социума музыкальной культуры через начальное музыкальное образование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьюи Дж. Демократия и образование. Пер. с англ. / Дж. Дьюи. Дж. – М.: Педагогика пресс, 2000. – 382 с.
2. Нейман В. Из истории русского музыкального образования // Вопросы фортепианной педагогики, выпуск 3.: М.: Советский композитор, 1971. – Стр. 317–332.
3. Стоковский Л. Музыка для всех нас, пер. А.Л. Баренбойма // Л. Стоковский, М.: Советский композитор, 1959. – с. 215.
4. Бернштейн Л. Музыка – всем, пер. с английского В.Н. Чемберджи // Л. Бернштейн, М.: Советский композитор, 1978.
5. Дрейден Сим. Музыка революции. – М.: Советский композитор, 1970. – 608 с.
6. Аврагинер В.И., Халабузарь П.В. Становление и развитие музыкального образования в СССР [Текст]. Учебно-метод. материалы к курсу педагогики для студентов-заочников / В.И. Аврагинер, П.В.Халабузарь. – М.: М-во культуры РСФСР. Упр. учеб. заведений и кадров. Гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных, 1971. – 28 с.: диагр., С. 28.
7. Семенов В., Якименко Т. Хроника музыкальной жизни-годы, люди, судьбы, Магнитогорск.: МаГК, 2011. – 264 с.
8. Казачков, С.В. Новая философская энциклопедия, Т.4. Москва.: Мысль, 2019. – С. 397–398.
9. Бодина Е.А. Музыкальная педагогика и педагогика искусства // Е.А. Бодина, ООО «Изд-во Юрайт, 2017. – С. 333.
10. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – Издательство «Питер», 2011. – 444 с.
11. Koehler, W. Gestalt Psychology: An introduction to new concepts in modern psychology / W. Koehler. New York: Liveright Publishing Corporation, 1959. – 403 с.
12. Хезмондалш Д. Музыка. Почему она так важна для нас / Пер. с англ. – Харьков: Изд-во Гуманитарный центр / Олива И.В., 2014. – 240 с.
13. Мартынов И.И. Золтан Кодай / И.И. Мартынов, М.: изд-во Советский композитор, 1970. – С. 252.
14. Орф К. Шульверк. Итоги и задачи // Сборник материалов: Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. – М.: Советский композитор, 1978. – С. 368.
15. Кавашима Ш. Музыкальные передачи японского радио в помощь школе // Музыкальное воспитание в современном мире.

Dyl'kova Svetlana Viktorovna

Children's art school № 6, Magnitogorsk, Russia
Chelyabinsk state institute of culture, Chelyabinsk, Russia
E-mail: dylkova@gmail.com

Prospects for the development of musical culture and General music education in Europe and Russia

Abstract. The article reveals one of the main problems of General music education, which has not only become universal, but also acquires features of both performing professionalization and music making for a wide range of the population. The author traces the development of General music education from the centuries old traditions of home music making to the development of the system of music education and its state regulation in Russia and in different European countries. In the context of the globalization of cultural processes, General music education provides cultural public leisure for all segments of the population, especially children and youth.

To reveal the process and dynamics of the development of musical culture and music education, we use evolutionary and historical methods, through which we were able to show all the changes in the quality and nature of General music education, as well as methods of analysis, synthesis and comparative analysis. The article analyzes the educational system created by the tsarist government in the form of the Imperial Russian music Society (Irmo), national programs of musical Education, and the process of developing a network of music schools and Amateur performances. Factual material related to historical events is determined: the creation of conservatories, music schools, Amateur performances in clubs, red corners on the Magnetostroy, various creative associations – choral and instrumental. The article uses historical material about the musical culture of the city of Magnitogorsk and the Chelyabinsk region.

The article reveals the forms of various musical and educational practices that form a creative personality. Considering one of the important components of the formation of the musical culture of the individual – the resource of music education, the author reveals the content of music education, aimed primarily at the development of creativity and an active life position. Music creates conditions for collective music making and collective collaboration. Music education gives the individual the necessary cultural level.

The collected historical and factual material allows us to assess the role and significance of music education, as well as the state's participation in cultural policy. This generalization makes it possible to apply overview information about the work of music schools and their history to the work of individual teachers, teams of departmental managers engaged in General and special education.

Keywords: musical culture; General music education in Europe and Russia; Russian and European music pedagogy; European system for training professional musicians; music education; music school; mass music education; playing music