

A series of seven vertical white lines of varying heights, with the tallest lines in the center and shorter ones on the sides, creating a stylized architectural or musical staff-like element.

КАК

УЧАТ МУЗЫКЕ ЗА РУБЕЖОМ

МАСТЕР-КЛАСС

A series of seven vertical white lines of varying heights, identical to the ones at the top of the page, creating a symmetrical design.

MUSICAL DEVELOPMENT AND LEARNING

THE INTERNATIONAL PERSPECTIVE

EDITED BY DAVID J. HARGREAVES
AND ADRIAN C. NORTH

CONTINUUM
LONDON • NEW YORK 2001

КАК УЧАТ МУЗЫКЕ ЗА РУБЕЖОМ



КЛАССИКА-XXI

М О С К В А 2 0 0 9

Musical Development and Learning: The International Perspective
by David J. Hargreaves and Adrian C. North. London, New York: Continuum, 2001

К16 Как учат музыке за рубежом. Сост., авт. предисл. Д. Дж. Харгривз, А. К. Норт. — М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2009. — 208 с. — (Серия «Мастер-класс»).

ISBN 978-5-89817-282-4

Профессиональное общение с коллегами-педагогами, обмен опытом — неременное условие успешной деятельности любого преподавателя, ее эффективности и результативности. Однако далеко не у каждого есть возможность выезжать на профессиональные семинары или конференции.

Настоящее издание можно с успехом назвать международным музыкально-педагогическим форумом: в нем собран богатейший опыт преподавания музыки более чем в двадцати странах — не только Европы, но и Азии, Америки, Австралии и даже Африки!

Круг вопросов, обсуждаемых в рамках этого сборника, предельно широк: от работы с одаренными и профессионально ориентированными детьми до внешкольного обучения музыке, от гендерных проблем до преподавания в условиях города или деревни, затрагиваются вопросы дошкольного воспитания, взаимоотношения образовательных учреждений с административными и властными структурами. Значительную часть составляют конкретные методические рекомендации по проведению занятий, составлению учебных планов и тестов. Педагог, заинтересованный в поиске эффективных и нестандартных методик преподавания, найдет здесь и традиционные «национальные модели», и новаторские разработки последних десятилетий.

Книга адресована преподавателям общеобразовательных и детских музыкальных школ, училищ, вузов, а также дошкольных учреждений.

УДК 78
ББК 85.31

Опубликовано по соглашению с The Continuum International Publishing Group

ISBN 978-5-89817-282-4

© 2001 David J. Hargreaves and Adrian C. North and the contributors

© Издание на русском языке, перевод и оформление. Издательский дом «Классика-XXI», 2009

ПРЕДИСЛОВИЕ

На протяжении двух последних десятилетий значительно возросло внимание к психологическим основам музыкального мышления, воспитания и бытования музыки — проблеме, представляющей существенный интерес и имеющей большую важность для деятелей музыкального образования. Книга «Психология музыкального развития», написанная одним из авторов предисловия¹, вышла в свет в 1986 году и явилась одной из первых попыток дать пространственную географическую картину психологических основ музыкального образования. Эта книга широко использовалась музыкантами-педагогами во многих странах, и успех других недавних изданий подобного рода отражает возрастающую роль музыкальной психологии в образовании.

В курсы музыкальной педагогики для студентов и аспирантов входят, разумеется, такие разделы, как составление учебных планов, педагогические методы и другие практические аспекты музыкального образования, но все более важное место завоевывают психологические основы обучения музыке. «Руководство по обучению музыке» под редакцией Ричарда Колуэлла (1992)² — энциклопедический труд, в котором всесторонне освещается современное искусство музыкальной педагогики в Северной Америке. Уже готовится новое издание этой книги³. Важность психологических исследований ясно продемонстрирована во многих ее главах: практика преподавания и психологическая теория приобретают все более тесную симбиотическую связь, и многие исследовательские разработки последнего десятилетия должны найти непосредственное применение в учебном классе.

Эта все шире разворачивающаяся исследовательская деятельность направлена на изучение феномена постоянного возрастания разнообразия и доступности для людей как самой музыки, так и ситуаций, в которых ее слушают и «потребляют». Появление новых технических средств — таких, как аудиоплеер, DVD, домашние видеосистемы и интернет — означает, что разнообразие музыкальных стилей, доступных большинству людей в развитых странах, все возрастает, как возрастает и разнообразие ситуаций, в которых музыка звучит. А значит, все в большей мере осознается важность *социального и культурного контекста* бытования музыки, и наша предшествующая книга, «Социальная психология музыки» (1997)⁴, была попыткой дать картину главных особенностей этого процесса.

Если говорить о музыкальном образовании, очевидно, что ключевую роль в формировании основ музыкального воспитания в различных странах играют местные социокультурные условия. В одних случаях это могут быть

¹ Hargreaves D. J. The Developmental Psychology of Music. Cambridge, 1986.

² Colwell R. (ed.) MENC Handbook of Research on Music Teaching and Learning. Schirmer, 1992 (nпum. peg.).

³ См.: Colwell R. (ed.) New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. Oxford, 2002 (nпum. peg.).

⁴ Hargreaves D. J., North A. C. (ed.). The Social Psychology of Music. Oxford, 1997. См. также: Hargreaves D. J., North A. C. (ed.). The Social and Applied Psychology of Music. Oxford, 2008 (nпum. peg.).

влиятельные педагогические традиции, такие, как метод Кодаи в Венгрии, или методы Орфа и Судзуки, созданные, соответственно, в Германии и в Японии, но приобретшие несравненно более широкое влияние. В других же случаях такими факторами могут оказаться более общие аспекты образовательной политики, как, например, степень приверженности опубликованным программам или влияние оценки.

Эти специфические условия, формирующие музыкальное образование в разных странах, — особенности содержания и цели учебных курсов, методы, используемые педагогами, и их пристрастия, — очевидно, имеют непосредственное влияние на музыкальное развитие детей, и эта книга посвящена изучению такого рода влияний. Если расширить понятие «музыкального образования» настолько, чтобы включить в него и деятельность *за пределами* класса, то еще более очевидной станет необходимость учитывать воздействие на музыкальное развитие различных культурных традиций и окружающей обстановки — сверстников, родителей, местных организаций и т. д.

Поэтому при составлении данной книги нашей первоначальной целью было предложить нескольким международным экспертам ряд ключевых тем, касающихся музыкального воспитания и образования, и попросить их рассмотреть данные темы с позиций образовательной политики, культурных традиций и реальной педагогической практики их собственных стран. Национальные различия оказывают глубокое воздействие на характер и содержание обучения, на проблематику научных исследований, посвященных музыкальному образованию (если таковые имеются), и их методологию. Нам представляется, что еще ни одна книга не фокусировала внимание на этой очевидной проблеме, так что наша задача — восстановить баланс.

Мы обратились к известным авторам из пятнадцати стран с предложением написать по главе, каждая из которых должна затронуть три обширных вопроса: 1) цели и задачи; 2) содержание и методы; 3) проблемы учащихся. Кроме того, мы просили их учесть некоторые более детальные предложения относительно возможного содержания каждого из разделов главы. В разделе «цели и задачи» предлагалось рассмотреть три проблемы: роль сочинения, исполнения и слушания в обучении музыке; нотация и чтение нот; специальное и общее музыкальное образование. В разделе «содержание и методы» — рассказать о национальных учебных планах, использовании компьютерных технологий, роли оценки, а также о месте классической и популярной музыки в процессе обучения и о проблеме множественности культур. В разделе «проблемы учащихся» авторы исследовали такие вопросы, как гендерный аспект музыкального образования; одаренные ученики; внеклассное обучение музыке; музыкальная карьера.

В связи с поставленными вопросами авторам предлагалось рассмотреть, каким образом соответствующий национальный или региональный подход к музыкальному образованию влияет на обучение и воспитание учеников. От них не требовалось давать исчерпывающий анализ каждого из вопросов или скрупулезно следовать нашим схемам, но желательно было выделить наиболее заметные особенности своего географического региона. Мы стремились сохранить приемлемый баланс между неизбежным разнообразием подходов

и характерных национальных проблем с одной стороны, и необходимостью «направлять» каждого из авторов с целью придания книге достаточной цельности — с другой.

Нас порадовал тот общий энтузиазм, с которым известные специалисты приняли наше предложение, явно радуясь возможности познакомить международную аудиторию со спецификой своей страны или региона. Как мы и ожидали, создатели книги придерживались нашего плана в разной степени, но все любезно согласились на подробное обсуждение с редакторами как структуры своих глав, так и самих текстов — черновиков и последующих вариантов, — обсуждение неизбежное, учитывая разнообразие тем и тот очевидный факт, что для большинства авторов английский язык — не родной. Увлеченность и старание, проявленные ими в этой работе, произвели на нас большое впечатление.

Оглядываясь назад, мы видим, что сопоставление и согласование такого многообразия подходов, навыков, интересов и специальных знаний, привнесенных в книгу ее создателями, попытка вывести некий общий итог — все это не только доставило нам большое удовольствие, но и оказалось ценным в познавательном отношении. Выявились некоторые общие проблемы, не зависящие от национальных особенностей; в заключительной главе они обсуждаются в четырех аспектах: в связи с историческим, политическим и культурным фоном каждой из стран; государственными образовательными программами, вопросами общего и специального музыкального образования; целями и задачами (назначением музыки в программе образования, подходами, ориентированные на ученика или на учителя); обучением музыки в школе и за ее стенами.

Хотя эти общие проблемы, конечно, существуют, глобальные различия национальных традиций и условий, огромная разница между странами и регионами в их размерах и населенности делают невозможным создание исчерпывающего исследования, которое охватывало бы все культуры. Из-за ограничений объема любой обзор неизбежно будет до некоторой степени выборочным, и мы решили ограничиться теми странами, в которых политике в области музыкального образования придается серьезное значение. Кроме того, мы приняли решение описывать прежде всего общие черты музыкального образования и воспитания, присущие данному народу, не вдаваясь в систематическое рассмотрение специальных педагогических методов и приемов.

Мы благодарим всех, кто содействовал выходу в свет этой книги. Нам хотелось бы выразить особую признательность Найджелу Форману, Марине Гулиной, Энтони Хейнсу, Регине Клочковой, Кристин Сарв, Йошико Суджи, Роберту Уокеру и Бернадетт Уилкинс.

Дэвид Дж. Харгривз и Агриан К. Норт

Гэри Макферсон, Питер Данбар-Холл АВСТРАЛИЯ

Предварительные замечания

За последние четыре десятилетия на всех уровнях австралийской системы образования произошли существенные изменения. В шестидесятые-семидесятые годы XX века, в связи с общим уклоном влево в политической жизни, значительно возросли средства, выделяемые правительством страны на образование. Благодаря этому стало возможным расширение учебных программ, отвечающее потребности учитывать все разнообразие жизненных условий учащихся, их способностей и стремлений [Livermore and McPherson, 1998]. Однако, поскольку с начала восьмидесятых годов экономика Австралии стала испытывать затруднения, и возникли ограничения в бюджете, руководящие чиновники, как на уровне штатов, так и на федеральном уровне, начали процесс рационализации образования. Благодаря согласованным усилиям была выработана национальная образовательная программа, включающая восемь направлений, одно из которых — «художественное» — объединяет в себе музыку, танец, драму, кино и изобразительные искусства (живопись, ремесла, дизайн) и входит в число ключевых учебных направлений [Curriculum Corporation, 1994a, 1994b, McPherson, 1995].

Одной из главных рекомендаций относительно развития художественного направления стала необходимость достижения целостного взгляда на художественное образование как существенной составляющей успешного выполнения главной задачи образования вообще. Это требование убедительно выражено в отчете Сената федерального правительства, в котором подчеркивается:

«Первая цель художественного образования для большинства учащихся состоит в том, чтобы обогатить их учебный опыт в целом, то есть способствовать уверенности самовыражения — стремлению добиться успеха, развитию творческого мышления, которое необходимо не только в любой школьной дисциплине, но и во всех жизненных сферах, как в работе, так и вне ее; развитию навыков самостоятельности и приучению к состоянию *занятости*; все это может оказаться для многих еще более важным в условиях неопределенности перспектив с работой, в периоды ее отсутствия, когда традиционные основания самоидентификации и самооценки разрушаются. Для тех, у кого есть желание, талант и возможности сделать карьеру в сфере искусства, прямая цель обучения может состоять в овладении профессией, но следует учитывать, что таковых — явное меньшинство» [Arts Education, 1995. P. 22].

В этом контексте мы стремились осветить ряд проблем, имеющих отношение к тому, как в Австралии обучают и учатся музыке. Это сложная зада-

ча, поскольку административные системы различных штатов и территорий по-разному руководят музыкальным образованием, и, несмотря на более чем десятилетние усилия по стандартизации педагогической практики в Австралии, различия в преподавании музыки в разных ее регионах сохраняются. Мы начнем с краткого обзора основных целей и задач обучения музыке в Австралии и, отталкиваясь от этого, обсудим вопрос о том, как акцент на творческих способностях и целостный подход к занятиям привели к расширению школьных программ по музыке, в которых учитывается культурная пестрота Австралии, познаваемая через изучение множества музыкальных стилей прошлого и настоящего. Повышенное внимание в программах уделяется музыке аборигенов и жителей островов Торресова пролива.

Музыкальное образование в Австралии: цели и задачи

Музыкальное образование в Австралии характеризуется богатством и разнообразием возможностей. Учебные планы предоставляют и педагогам, и ученикам значительную свободу в выборе тем, репертуара, методов обучения и способов оценки успеваемости. Предполагается также, что все дети должны иметь возможность заниматься музыкой на протяжении тринадцати школьных лет. Соответственно, до седьмого или восьмого класса все учащиеся проходят общий музыкальный курс, после чего желающим получить специализированную подготовку предлагаются курсы на выбор, рассчитанные на учащихся до двенадцатого класса.

Обучение музыке в Австралии опирается исключительно на работу в классе. В начальной школе музыку часто преподаёт учитель по общеобразовательным предметам, хотя некоторые штаты и многие независимые неправительственные школы нанимают специальных учителей музыки. В средней школе наличие специальных учителей музыки является нормой. Чтобы преподавать музыку, необходимо либо пройти курсы усовершенствования педагогов, либо иметь четырехгодичное высшее музыкальное образование; это даёт право вплоть до восьмого класса читать общие музыкальные курсы, а далее — предлагаемые в старших классах спецкурсы на выбор. Кроме того, учитель музыки может вести по крайней мере один из дополнительных предметов (духовой и симфонический оркестры, хор, эстрадный ансамбль, музыкально-театральные постановки).

Стремление к интегральному подходу в обучении заставило учителей начальных классов искать способы преподавания одновременно нескольких видов искусства как некоей комплексной дисциплины; им пришлось также искать пути, на которых музыка и иные виды искусства могли бы дополнять и обогащать изучение других школьных предметов. Возьмем в качестве примера популярную австралийскую песенку «Зайка в ванной», которую дети учат в третьем классе начальной школы [NSW Department of School Education, 1997]. С помощью этой песенки учителя поощряют детей к экспериментированию с речью, например, слова матери: «Иди и прими ванну, сынок» дети учатся произносить по-разному (высоким или низким голосом, быстро, медленно, сердито, грустно). Они могут придумать свою собственную графическую нотацию для отображения в партитуре звуков, раздающихся в ванной.

Но песня может служить и важным связующим звеном между музыкальным обучением и другими дисциплинами. Выучив песенку, дети могут инсценировать ее (английский язык), научиться измерять объем воды, необходимой для того, чтобы наполнить ванну (математика), изучить различные формы ландшафтного рельефа Австралии, упоминаемые в песне (естественные науки) или спроектировать безопасную ванну (развитие личности, здоровье и физическое воспитание).

В средних классах такие межпредметные занятия обычно уже не проводятся, так как педагоги-музыканты предпочитают использовать в преподавании музыки когнитивный подход, включающий четыре ключевых аспекта: творческую активность, развитие слуховых навыков, музыковедческий анализ и исполнение. Этот подход появился в австралийских учебных программах в начале семидесятых годов, и с тех пор известность его только растет. Например, в штате Новый Южный Уэльс учебные планы требуют, чтобы учащиеся постигали «понятие музыки *посредством практики* в исполнении, сочинении, анализе и слуховом восприятии музыки в *контексте* разных музыкальных стилей, эпох и жанров» [NSW Board of Studies, 1999. P. 12, выделено в источнике].

Хотя обучение музыке в Австралии опирается на занятия в классе, во многих регионах для учеников начальных и средних классов существует большое количество самых разных ансамблей, хоров и оркестров, участие в которых, в отличие от некоторых других стран, может быть как связанным с учебным планом, так и независимым от него. Если это входит в учебный план, то ученики получают возможность исполнять в классе изучаемые произведения, тем самым объединяя исполнительскую деятельность с познавательной (анализом формы, изучением музыкальных стилей). Если это занятия, не входящие в программу, то они позволяют детям участвовать в исполнении самого разнообразного репертуара, часто — в публичной обстановке.

Для австралийской музыкальной педагогики характерен комплексный характер музыкальных занятий в классе. *Занятия исполнительством* понимаются как деятельность, в которой практическое знакомство с музыкальным произведением является прежде всего главным средством его постижения, а не просто подготовкой текста к публичному выступлению. Реализация гармонических, мелодических, ритмических и фактурных особенностей партитуры посредством использования голоса, движений тела или хлопков, а также ударных инструментов с определенной и неопределенной высотой звука, составляет основу большей части занятий в классе. Во многих случаях этот метод способствует быстрому освоению традиционного нотного письма, в то время как системы нотации, придуманные самими учениками, служат и для фиксации их практических работ, и для осознания значения нотации вообще — как средства репрезентации звуков; тем самым система обозначений соотносится со слуховыми навыками.

В основе *музыковедческого* подхода, принятого в Австралии, лежит распознавание музыкальных смыслов (или концептов) как особых характеристик музыкального произведения. Этот подход предполагает развитие у учеников способности понимать, как устроена музыка с точки зрения звуко-

высотности, музыкального времени и т. п., и как различаются между собой в этом отношении музыкальные культуры. Для того чтобы осуществить такой подход (особенно в старших классах средней школы), требуются достаточно высокий уровень анализа и понимание нотации; использование вторичных источников при этом не поощряется. Тем самым, при изучении роли и значения музыки в различных культурных и исторических условиях у учащихся появляется стимул к непосредственному общению с музыкантами и другими представителями изучаемой культуры.

В области развития слуховых навыков наблюдается отчетливая тенденция перехода от практики записи под диктовку мелодий, ритмических фигур и аккордов к анализу и записи на слух реальных музыкальных произведений, звучащих с пластинок и т. п. Как правило, слуховые навыки развиваются в процессе решения разнообразных задач, таких как изобретение новой нотации или внесение изменений в традиционную при записи музыки различного происхождения. В штате Новый Южный Уэльс слуховые навыки и музыкальный анализ объединяются в работе над конкретным произведением. Например, учащиеся одиннадцатого и двенадцатого классов должны уметь анализировать на слух музыкальную пьесу посредством распознавания, анализа и записи использованных композитором длительностей, звуков, динамических оттенков, тембров, фактуры и формы — с последующим комментарием, а также выносить суждение о стиле пьесы. Развитие слуховых навыков рассматривается как неотъемлемая часть обучения исполнению, композиции и теории музыки.

Творчество

Австралийская музыкальная педагогика четко определяет творчество как результат интеграции процесса сочинения музыки, слуховых навыков, теоретического осмысления и исполнительства; сочинение музыки считается неотъемлемой частью процесса обучения. Учебные планы включают в себя аранжировку, композицию, звуковое экспериментирование и импровизацию [Van Ernst, 1993; Hogg, 1994; Burnard, 1995; Barrett, 1997; McMillan, 1997]. Несмотря на разнообразие терминов, используемых в учебных планах разных штатов, установка на интеграцию различных форм творчества в учебный процесс является общенациональной.

Существенные изменения произошли после 1968 года, когда Барта [Bartle, 1968] обнаружил, что «лишь немногие педагоги всерьез занимаются с учениками музыкальным творчеством» (Р. 238). Отношение к этому аспекту музыкального образования в Австралии изменялось постепенно, проходя отчетливые стадии [Comte, 1998]: на первой стадии творческий процесс выражался лишь в восприятии музыки (слушании произведений), вторая была ориентирована на исполнение (часто с опорой на идеи Орфа и Кодаи, получившие распространение в Австралии около 1970 года). На третьей стадии (начиная с восьмидесятых годов) творчество стало рассматриваться как результат совместной деятельности педагога и ученика. Параллельно с этими изменениями пришло понимание того, что сочинение музыки — важная составляющая общего музыкального образования.

С этой точки зрения очень важно, что сочинение перестают представлять как некий итог предшествующей подготовки ученика (упражнений в аранжировке, импровизации). Творчество начинают видеть в более широком контексте: смысл сочинительства — не в конечном продукте, а в самом процессе. В этом нашла свое отражение философия постмодерна, согласно которой ценность имеют возможность, процесс и диверсификация, но не определенность, законченность и централизация [Harvey, 1989]. Как результат, изменяется педагогическая концепция: источником знаний становится, скорее, не преподаватель, а сам студент.

Пересмотр традиционных канонов образования происходит и благодаря усилению роли информационных технологий. Творчество погружает ученика в его индивидуальный музыкальный мир. Информационные технологии способствуют индивидуализации обучения; они расширяют творческие возможности ученика, позволяя ему использовать при сочинении недоступные прежде звуковые области; новые технологии используются для обработки, записи, хранения, исполнения и распространения музыки.

Предмет под названием «композиция» входит в австралийские учебные программы уже несколько десятилетий, с конца пятидесятих годов XX века. Однако до начала девяностых этот термин использовался некорректно, обозначая одновременно и конструктивные упражнения по гармонии, сочинению мелодий и подтекстовке [Bartle, 1968], и специальные занятия с одаренными учениками, посвященные созданию оригинальных произведений или аранжировок [NSW Department of School Education, 1956]. Термин «композиция» обозначал, таким образом, два совершенно различных аспекта музыкального образования: упражнения «по правилам» и собственно творческие занятия. Представление о том, что создание оригинальных произведений — удел лишь немногих особо одаренных учеников, находило отражение в учебных планах вплоть до девяностых годов, когда, наконец, в некоторых средних школах, к примеру, в Новом Южном Уэльсе, требование написать собственное музыкальное сочинение стало обязательным уже для всех учеников старших классов.

Обучение композиции разнится от штата к штату, в соответствии с различным пониманием его роли в музыкальном образовании. Например, в Южной Австралии студенческое сочинение рассматривается как итог школьного курса обучения музыке; оно должно продемонстрировать понимание учеником разных музыкальных стилей, выражающееся в их практическом воспроизведении. В Новом Южном Уэльсе композиция рассматривается как познавательный процесс: сочинение означает формулирование проблем, осуществляемое посредством идентификации, интерпретации и использования элементов музыкального материала и приемов композиции. Чтобы идти в ногу со временем, обязательные сочинения старшеклассников средней школы в Новом Южном Уэльсе должны продемонстрировать понимание языковых норм музыки «последних двадцати пяти лет» [NSW Board of Studies, 1999. P. 44]. Вся информация об австралийских композиторах и исполнителях легко доступна школьникам благодаря существованию таких организаций, как Австралийский Музыкальный Центр: здесь хранятся ау-

диозаписи и партитуры современной музыки Австралии, что обеспечивает сохранение четкой национальной ориентации в музыкальном образовании страны.

Для обучения композиции используются различные приемы. Учащимся предлагается решать разнообразные композиторские задачи, такие как создание ритмов для группы ударных, аккомпанирующих рок-песне, или создание новой пьесы на основе ранее существовавшего музыкального материала; они создают композиции по заданным стилистическим моделям, демонстрируя понимание стиля посредством его практического воспроизведения. Для того чтобы озвучить свое сочинение и, при необходимости, внести в него коррективы, учащиеся должны уметь использовать возможности вокальных и инструментальных коллективов, существующих в их школе. Исходной предпосылкой такого метода служит представление о сочинении музыки как процессе, предполагающем длительное созревание замысла, неоднократное возвращение к сделанному и переосмысление результата, а не как об одномоментном акте создания конечного продукта.

Учащимся предлагается вести рабочие дневники, делать записи и комментарии к сочинениям, что служит средством критического осмысления их собственной работы и работы соучеников. Например, в Новом Южном Уэльсе на выпускном экзамене от учеников требуется письменный комментарий к представленным сочинениям [NSW Board of Studies, 1999]. Он должен включать общекультурный контекст, описание процесса принятия решений при сочинении, комментарий к использованным композиционным технологиям, оценку своей работы и развития композиторских навыков в процессе ее выполнения, соображения относительно исполнения. Таким образом, учащиеся должны подходить к сочинению музыки сознательно и индивидуально; они активно вовлекаются в «делание» музыки и на всех стадиях процесса обучения побуждаются к тому, чтобы думать и действовать как музыканты.

Музыка аборигенов Австралии и жителей островов Торресева пролива

В австралийских школах любая музыка считается достойной изучения; прежде имевшие место в учебных программах ограничения в выборе тем сейчас отменены. Так, нормой стало изучение в средней школе популярной музыки различных жанров (рок-н-ролл, поп, рок и т. д.); все большее место в обучении занимает музыка туземного населения. В музыкальной педагогике находит свое отражение поликультурный характер Австралии. Подобные изменения в образовании возникли вследствие определенных политических сдвигов в Австралии, оказавших существенное влияние на культуру страны. Интенсивный приток иммигрантов, начавшийся после Второй мировой войны, признание туземных сообществ Австралии, налаживание с ними дружественных отношений и культурных контактов — все это потребовало в конечном итоге расширения культурного содержания общеобразовательных программ. Европейское «высокое искусство» утратило в них главенствующую позицию. Изменения, внесенные в образовательные программы, были направлены на удовлетворение культурных и духовных

потребностей учеников-аборигенов и всех тех, кто получил воспитание вне англо-европейской традиции [Broughton, 1991; McPherson, 1995].

Музыка аборигенов и островитян Торресова пролива (АОТП) в разных австралийских штатах изучается на различном уровне. Например, в Квинсленде музыка аборигенов стоит в списке тем раздела «Музыка в Австралии» [Queensland Board of Senior Secondary School Studies, 1995], в то время как в штате Виктория музыка АОТП не входит в список отдельным пунктом и преподается в рамках темы «Разнообразие музыки в Австралии» [Victorian Curriculum and Assessment Board, 1991]. В Новом Южном Уэльсе изучение австралийской музыки — обязательная тема в классах с седьмого по десятый, причем тема «Традиционная и современная музыка аборигенов и островитян Торресова пролива» указана в списке как возможное приложение [NSW Board of Studies, 1994a].

Данбар-Холл [Dunbar-Hall, 1997] показал, что 89% учителей музыки в средних школах Нового Южного Уэльса преподают музыку АОТП как отдельную тему. В его исследовании говорится также о проблеме подготовки учителей, констатируется наличие неприязненного отношения школьников к туземному населению Австралии, трудностей доступа к источникам, а также обсуждаются этические проблемы, возникающие при изучении музыки незнакомых культур. Многие педагоги, недостаточно подготовленные и оснащенные для преподавания музыки АОТП, указывали, что они знакомят учеников с музыкой аборигенов через популярный репертуар, поскольку только таким образом появляется практическая возможность «пройти» эту тему. Нередко для того, чтобы представить традиционные инструменты аборигенов, например, *gudjeridu*, учителя используют музыку известных туземных поп-групп, таких как «Без адреса», «Тиддас», «Варумпи» и «Йоту-Йинди». Кроме того, песни этих групп могут познакомить учеников с социальными и политическими проблемами АОТП.

Присутствие данной темы в программах музыкального образования означает признание музыкальной системы, существующей вне западной традиции. Оно отражает возрастающую роль этномузыковедческого мышления в основах музыкального образования. [Curriculum Corporation, 1995]. Благодаря современному научному подходу к изучению культуры АОТП делается более явной связь между музыкой, ее носителями и потребителями. В то же время общение с туземными группами населения выявляет расхождения между ожиданиями их членов и правительственной системой музыкального образования [York, 1995].

Признание того, что образ жизни австралийских аборигенов и современные культуры АОТП являются достойными темами для изучения в школах, относится к числу новых тенденций в австралийском образовании (см., например, [Cook, 1995]). Такие постколониальные (а иногда и антиколониальные) взгляды укрепляют в общественном сознании австралийцев тенденцию, называемую «новым австралоцентризмом» и рисующую образ новой «постангло-кельтской» Австралии. То, что двухвековому исключению туземной Австралии из образовательной системы страны положен конец, означает признание вклада туземцев в строительство национального государства и его

культуры. Принятию культур АОТП способствует все большая доступность знаний о них, в том числе, в форме книг и музыкальных записей.

Множественность культур

Отчетливый поликультурный характер музыкального образования в Австралии можно рассматривать как часть всемирного явления [Anderson and Campbell, 1989; Lees, 1992; Lundquist and Szego, 1998]. Это один из способов реализации такого подхода к музыкальному образованию, при котором общее представление о музыке вырабатывается на основе богатейшего разнообразия образцов музыки и контекстов ее функционирования, предоставляемых в данном случае различными культурами Австралии. Благодаря этому подходу происходит адаптация образовательного процесса к различным жизненным условиям, потребностям и интересам учащихся. Все это является характерным признаком политической ситуации в Австралии в целом и ее образовательной системы в частности [Allan and Hill, 1995; Weich, 1996].

Принцип поликультурности в австралийской системе музыкального образования проявляется в трех важнейших направлениях. Первое из них — присутствие в учебных планах тем, посвященных музыке незападного происхождения. Например, в Новом Южном Уэльсе учебные программы предлагают темы «Культура и музыка» и «Музыка различных культур Австралии». Эти темы являются продолжением ранее существовавших: «Музыка Востока» и «Музыка других культур» (они появились в учебных планах еще в конце пятидесятых годов XX века). Предложения по содержанию этих тем включают такие разделы, как «стилистические особенности», «музыкальные обозначения», «танец, его музыкальное сопровождение и культурный контекст» [NSW Board of Studies, 1999. P. 26].

Другое направление связано с выбором содержания, формирующего у учеников представление о музыке. Как и в большинстве других штатов, учебные программы в Новом Южном Уэльсе предполагают формирование представления о музыке путем знакомства со «звукорисунком» организацией, динамикой, ритмом, тембром и музыкальной формой в процессе разнообразной учебной деятельности, включая слушание, пение, игру на инструментах, танец, композицию» [NSW Department of School Education, 1984. P. 10].

Третье направление реализации поликультурного подхода в музыкальном образовании составляют методы, с помощью которых осуществляется выполнение текущих учебных планов. Эти методы можно разделить на две группы. Первая — методы проведения практических занятий в классе: «исполнение музыки определенной культуры на соответствующих народных инструментах, исполнение танцев различных культур, чтение и интерпретация различных форм нотной записи, пение и исполнение разнообразной музыки, принадлежащей к различным культурам Австралии» [NSW Board of Studies, 1994b. P. 14]. Вторая группа методов связана с теоретическим осмыслением основ культуры: что такое культура, как она меняется и развивается, каким образом все люди включены в ту или иную культуру. Цель такого «метакультурализма» состоит не в том, чтобы выделить особые музыкальные характеристики, позволяющие различать музыку Анд, японскую музыку гага-

ку, балийский гамелан и т. д., но в том, чтобы научить учеников осмыслению сущности и свойств культуры.

Эти задачи поднимаются от уровня практического освоения поликультурного музыкального содержания в форме занятий по пению, игре на инструментах, танцу к более сложному уровню, на котором объектом изучения становится культура как таковая, а не ее отдельные виды. На этом уровне происходит обсуждение роли музыки в определенном сообществе в условиях Австралии; осмысление музыки в ее историческом и культурном контекстах; слушание образцов музыки, в которых сказывается влияние другой музыкальной культуры; изучение изменений, происходящих в музыке при переходе ее из одного культурного сообщества в другое; обсуждение функций музыки в жизни людей, обществ и культур; описание различных процессов, используемых для передачи и сохранения музыки [NSW Board of Studies, 1994b. P. 14 — 15].

Музыкальное образование, опирающееся на принцип множественности культур и пользующееся, в соответствии с этим, многообразными педагогическими приемами, способно существенным образом усовершенствовать знания о музыке, принадлежащей различным географическим и культурным сообществам. Среди педагогических приемов — знакомство с музыкальными идеями и процессами, свойственными различным культурам, демонстрация роли музыки в культуре, переживающей периоды становления, зрелости, стагнации, разрушения; анализ концепции культуры как действующей силы в жизни общества и отдельных людей.

Заключение

Особенностями своей системы музыкального образования Австралия отличается от многих других стран мира. Главное достоинство этой системы заключается в признании того, что занятия музыкой должны быть доступны всем детям в период их школьного обучения. Музыка — совместно с танцем, драмой, кино и изобразительным искусством — представлена в учебных программах как самостоятельное и важное учебное направление. Это повышает до небывалого прежде уровня статус учителей музыки в системе общего детского образования. Главный упор делается на работу в классе. Ученики подготовительных классов и начальной школы вовлекаются в разнообразные и преимущественно междисциплинарные занятия. В преподавании музыки в старших классах преобладает когнитивный подход, предполагающий интеграцию слуховых навыков, творчества, музыковедения и исполнительства. Австралийские образовательные программы по музыке все в большей мере становятся индивидуально ориентированными, отвечающими потребностям определенного ученика; строгое следование какой-то определенной общей методике встречается значительно реже, чем раньше [Stowasser, 1993].

Центральным элементом музыкальной педагогики на всех уровнях образования является внимание к музыке, принадлежащей различным контекстам прошлого и настоящего, в том числе выходящим далеко за пределы западной, в частности, англо-европейской традиции. Музыка аборигенов Австралии и жителей островов Торресова пролива (АОТП), жанры популярной музыки, музыка современных австралийских композиторов в равной

мере признаются и ценятся по всей стране. Для удовлетворения столь разнообразных потребностей образования существует обширный и постоянно растущий корпус текстов и музыкальных источников, формируемый австралийскими деятелями образования и просвещения.

Музыка в австралийских школах не ограничивается пением, игрой на инструментах и изучением музыкальной грамоты. Педагоги хорошо умеют соблюдать баланс между различными компонентами учебных программ и осознают, что при всех формах занятий музыкой ученикам необходима осмысленность действий и индивидуальное самовыражение. Педагоги также осознают ценность широкого подхода к обучению и ставят под вопрос узко-цеховое представление о музыке как о специализированном ремесле, в котором превыше всего ценится исполнительское мастерство. Как результат, перед австралийскими учениками сейчас ставят совершенно иные задачи, чем прежде, и ожидают от них иного мышления и иных действий.

В Австралии широко распространено и внешкольное музыкальное образование. Сотни тысяч детей берут уроки вокала или игры на инструментах у педагогов местных студий или в рамках региональных музыкальных программ, и свыше 150 000 кандидатов ежегодно сдают экстерном экзамены по исполнительству в Австралийском Музыкальном Экзаменационном Совете и других подобных квалификационных учреждениях. Для дошкольников существуют специальные программы, предлагающие большой выбор специализированных и общих методик при поддержке таких международных организаций, как Программа обучения одаренных детей Судзуки, Системы музыкального обучения корпораций «Ямаха» или «Роланд». В школе и по ее окончании австралийские дети могут участвовать во множестве различных хоров, ансамблей, оркестров и т. п.; в дополнение к этому существуют разнообразные возможности менее формального музицирования в небольших ансамблях на отдыхе или во время общественных мероприятий.

В итоге, достижения австралийских преподавателей музыки можно оценить не только по числу выпускников старших классов, решивших получить специальное музыкальное образование в университетах и консерваториях, но и по высокому уровню участия молодежи в самых разнообразных формах музыкальной жизни общества. Хотя финансовые трудности иногда не позволяют полностью реализовать возможности школьной системы музыкального образования, музыка остается одним из наиболее заметных и впечатляющих предметов школьной программы. Столь высокое положение музыки в иерархии школьных дисциплин объясняется не только свободой педагогов в выборе программ и методов, в наибольшей мере отвечающих, по их мнению, потребностям учеников, но также сущностью австралийской системы образования как таковой. Австралийцы всегда сопротивлялись давлению правительств и образовательным системам, предписывающим единый всеобщий учебный план. Напротив, преподаватели музыки в Австралии, по существу, свободны формировать программы, по которым они работают с собственными учениками, так, как считают оптимальным для каждого из учащихся, независимо от того, преподают ли они в столичных центрах, провинциальных городах или отдаленных поселениях.

Кэти Примос АФРИКА

Музыкальное воспитание и образование в Африке невозможно рассматривать в отрыве от исторических, культурных и политических проблем стран континента. Воздействие западной культуры, наследие колониальных структур, влияние глобализации и стремление восстановить и сохранить африканские традиции — вот главные факторы, оказывающие влияние на сферу музыкального образования. На всем континенте наблюдается не слишком естественное сосуществование африканских и западных традиций — и связанных с ними принципиально различных подходов к музыкальному образованию. В этой главе в связи с упомянутыми проблемами рассматривается музыкальное воспитание и образование сначала во всем африканском регионе южнее Сахары, а затем отдельно в Южно-Африканской Республике.

Африканские традиции обучения музыке

Музыка таится глубоко в сердце каждого африканца; она рассматривается как чисто духовная сущность — часть социального и духовного бытия личности; она неотделима от жизни, она — целительное средство для ума, тела и души. Сообщение новостей, рассказывание историй, детские игры, ухаживание за девушками, семейные и общественные ритуалы включают в себя музыку как важное средство социального взаимодействия и личностного выражения. Используя музыку как общественно узаконенное средство самовыражения, человек может с ее помощью поделиться своими личными проблемами, не боясь оскорбить общество. Поскольку музыка имеет духовную природу, исполнители пользуются ею, чтобы «настроиться» на контакт с душами предков. Потому они должны относиться к музыке с уважением и быть достойными ее силы.

В африканской традиции музыке обучаются в устной форме, посредством запоминания. Однако это запоминание не предназначено для последующего точного воспроизведения музыки — скорее оно создает рамки для будущего исполнения. Для африканца традиции — это способ переживания настоящего и управления им, что Нзеви [Nzewi, 1997. Р. 43] описывает как «возвращающееся будущее» (*circular futurity*). Цель здесь — не копирование, а воссоздание. Точность его оценивается немusical факторами, такими как вклад в «человечность» — в языке нгуни этому соответствует понятие *убунту* (*ubuntu*). *Убунту* — такое состояние, в котором каждый человек осознает свое собственное существование только на основе общности с другими людьми. Его носят глубоко в себе все укорененные в традиции африканцы, и благодаря ему

существует уникальное единение людей на всем континенте. То, каким образом африканцы создают и исполняют музыку, непосредственно отражает дух *убунту*. Во время общего музицирования каждый вносит свой персональный вклад в создание музыкальной ткани, будь он лидером или участником группы.

Музицирование — неотъемлемая часть процесса воспитания и социализации африканского ребенка. Обычно женщины поют приветствие новорожденному младенцу как новому члену, пришедшему в сообщество. «Родители под песню укачивают на руках новорожденного ... и вскоре в ответ на это ребенок сам начинает шевелить ручками и ножками» [Амоаку, 1998. Р. 23]. Джо Нгози Моквуньеи [Mokwunyei, 1998. Р. 437] описывает, как в Гане и Нигерии матери поют, успокаивая плачущего младенца:

«Дети встречаются со знакомыми культурными ритмами, когда женщины музицируют в своем повседневном хоре во время прополки, уборки или молотья... и вскоре они заучивают ритмы, содержащие гемииолы или иные формы полиритмии, которые в других культурах считаются сложными».

Пульсация музыки ощущается всеми участниками музицирования, которые интерактивно вплетают в музыкальную ткань свои ритмические узоры. При этом участники выполняют быстрые движения, в которых, в отличие, к примеру, от западной классической традиции, акценты выражаются рывками тела, направленными вверх.

Обучение музыкальному мастерству неразрывно связано с другими формами выражения: «Объединение музыки, движений, драмы, поэзии и визуальных искусств — ключ к художественному развитию ребенка» [Амоаку, 1998. Р. 23]. В дополнение к играм с пением дети сочиняют песни и по собственному замыслу. Таким образом, в раннем возрасте музыкальное творчество не просто поощряется, но становится необходимой составляющей индивидуального и социального развития ребенка. За исключением случаев, когда это неуместно, детей привлекают к участию во взрослом музицировании:

«Все дети обязательно обучаются пению и танцам, хотя, как и в любом другом деле, их достижения разнятся. Следовательно, почти каждый человек как певец и танцор становится, по меньшей мере, достаточно адекватным участником жизни африканской общины... почти все достигают в африканской музыке как минимум уровня музыкантов-любителей» [Mokwunyei, 1998. Р. 438].

Независимо от того, являются песни общими для нескольких народностей, или же принадлежат отдельным деревням или семьям, для исполнения каждой из них требуется подходящий случай. Было бы совершенно неприемлемым петь, например, песни обряда инициации, свадебные или похоронные песни в каком-либо другом случае или где бы то ни было еще. Пение и игра на инструментах часто имеют также ограничения, связанные с половой принадлежностью исполнителя. Женщинам может быть запрещено играть на определенных инструментах, их музыкальная деятельность может ограничиваться ролью аккомпаниаторов или пением и танцами [Agak, 1998. Р. 3].

Западное образование и африканская музыка

Христианские миссионеры принесли в Африку западное образование, насаждая образовательные институты по всему континенту. Нельзя недооценивать влияние христианской церкви на обучение африканцев музыке. Введение в преподавание слоговой нотации Кервена также имело огромное значение; многие африканские хоровые композиторы и певцы и по сей день предпочитают эту систему нотации. Пение гимнов с их жестким метром и четырехголосным гомофонно-гармоническим складом — быть может, самый яркий след колониального влияния на африканскую музыку. Начиная с XIX века, в Африке стали появляться композиторы, чье творчество находилось под сильным влиянием подобной церковной музыки. Яркий пример — песня *Nkosi sikelel' i Africa*¹ (1897) Эноха Сонтонги. Сейчас ее расппевают по всему континенту; она является частью национального гимна ЮАР и расценивается как образец подлинно африканского стиля. Сегодня барьеры, воздвигнутые миссионерами между африканскими традициями и христианством, уже не столь прочны. Джеймс Флолу (Flolu, 1996) описывает, как из слияния церковной и традиционной музыки Ганы возникают новые музыкальные стили.

Несмотря на обретение африканскими государствами политической независимости, музыкальное образование на всей территории Африки южнее Сахары все еще несет на себе печать колониального правления. Везде, где преподавание ведется на английском языке, действует принятая в Великобритании многоступенчатая система обучения, включающая публичные исполнительские экзамены, что дает возможность получать высшее музыкальное образование в местных университетах и колледжах с западной ориентацией или за океаном. Известные африканские музыканты и ученые — Фела Сованде, Экин Эйюба, Дж. Х. Квабена Нкешиа и Хаби М'нгома — также следуют этим учебным традициям. Влияние западных парадигм на африканских музыкантов, музыковедов и музыкальные учебные заведения распространилось очень широко и породило множество проблем. Пути постижения африканцами их собственной музыкальной культуры в корне отличаются от западных представлений о музыкальном воспитании. Меки Нзеви откровенно критикует навязывание африканским музыкантам западного стиля обучения и мышления. «Существует настоятельная необходимость перестройки ориентации и содержания учебных планов музыкального образования африканцев... для того чтобы внедрять наиболее существенные идеи африканской философской мысли и уникальные творческие принципы» [Nzewi, 1997. P. 13]. Африканская музыка сейчас, как правило, включена в планы африканских школ, колледжей и университетов, но «все еще существует мучительно широкая брешь между школьными программами по музыке и местной культурной средой» [Flolu, 1998. P. 184]. Тем не менее, есть и сильное лобби в поддержку западной музыки с ее системой обучения и нотацией.

¹ Боже, благослови Африку (прим. перев.).

Урбанизация

Поскольку традиционная музыкальная практика еще сохраняется в сельских местностях, многим африканцам, живущим в городах — иногда на протяжении уже нескольких поколений — приходится подчас совершать длительные переезды, чтобы участвовать в церемониях и ритуалах. Многие из горожан уже не придерживаются старых традиций, к тому же в обществе существует определенное давление на людей с целью оторвать их от традиций. Христиане, например, рассматривают ритуалы как язычество, неприемлемое для современных африканцев. В период апартеида южноафриканцев подталкивали к тому, чтобы их музыкальная жизнь проходила изолированно; это рассматривалось как политический ход, направленный против вхождения негритянского населения ЮАР в современный мир, и вызывало сильное сопротивление политических активистов.

В современной ЮАР есть люди, которые продолжают отказываться от своих традиций, но есть и те, кто сожалеет о сепарации. Чтобы восстановить культурные корни, таким людям приходится возвращаться к своим старикам, живущим в окрестностях городов. Но нередко эти старики живут очень далеко, порой в труднодоступных регионах. Для южноафриканцев-горожан формы обучения музыке изменились необратимо; для них должна быть разработана специальная среда обучения. Например, когда в Соуэто¹ происходит традиционная свадьба, многих участников приходится предварительно обучать, для того чтобы они могли принять участие в ритуальном пении.

Африканская музыка претерпела изменения в процессе необычайно интенсивного развития африканских популярных жанров. Популярная музыка, конечно, — глобальный феномен, но африканцы запечатали в ней свой собственный опыт. Пол Гилрой описывает такой общий фактор, как свойственное негритянскому населению Африки «чувство включенности в современный мир» [Gilroy, 1993. P. ix]. Проникновение массовой музыки в Африку было обусловлено урбанизацией, но, поскольку существуют местные различия в традициях, каждый регион имеет свою собственную историю «импортирования» популярной музыки и свои собственные стилевые особенности. Например, в Южной Африке «музыкальная адаптация» к нищете и бесправию трущоб и притонов, привела к возникновению таких новых жанров как *мараби* и *мбаганга*. Подробнее региональные стили описаны в работах [Manuel, 1988], [Ballantine, 1993] и [Coplan, 1985].

Петер Мануэль описывает два наиболее заметных отклонения от традиций, привнесенных урбанизацией. Во-первых, в культурной среде города музыка исполнялась в различных ситуациях и служила самым разнообразным социальным потребностям. Во-вторых, особенности западной музыки были впитаны, адаптированы и упрощены для удовлетворения нужд городской жизни: «современный город ... имеет мало общего с родовой деревней, откуда, в конечном счете, произошло большинство африканцев. Урбанизация влечет за собой трудный процесс адаптации

¹ Соуэто — негритянский район на юго-западной окраине Йоханнесбурга.

и переоценки культурных ценностей, как на индивидуальном, так и на групповом уровне» [Manuel, 1988. Р. 85]. Это сильно повлияло на подходы современных африканцев к музыкальному воспитанию и обучению. Принцип обучения через социализацию сохраняется, но общественные условия обучения отошли далеко от своих корней.

Эти описания рисуют типичную для всего африканского континента южнее Сахары картину. В Центральной, Восточной и Западной Африке сильно влияние ислама, и африканская музыка, в свою очередь, оказывает глубокое воздействие на исламскую музыку, особенно в Нигерии (см. Graham, 1989). Естественно, каждая страна имеет свою собственную образовательную политику в отношении музыки и свои собственные неформальные особенности музыкального обучения. Сохранение африканских и колониальных традиций при вовлечении людей в современную глобальную технологическую культуру — проблема, общая для всех.

ЮЖНО-АФРИКАНСКАЯ РЕСПУБЛИКА

Предварительные замечания

Существовавшее при апартеиде расовое деление на «черных», «белых», «цветных» и «азиатов» было обманчиво упрощенным. В современной Южной Африке насчитывается одиннадцать официальных языков: девять африканских — исиндебеле, исикоса, исизулу, сепеди, сесото, сетсвана, сисвати, тшивенда, ситсонга — плюс английский и африкаанс (бурский язык на основе голландских диалектов, использующийся только в Южной Африке). Индусы, китайцы, немцы, португальцы, греки, так называемые «цветные» — представители смешанных рас, население малайского происхождения — все они обогащают языковую смесь региона. Культурное разнообразие Южной Африки возникло как результат длительного — в течение последних трех столетий — внедрения европейских, азиатских и дальневосточных поселенцев в области, где проживало туземное африканское население. После бурной истории войн за территориальные права и политическое влияние, за правление белого меньшинства и политику апартеида, мир стал свидетелем того, как в 1994 году южноафриканцы пошли на выборы своего первого истинно демократического правительства. Произошел резкий переход власти к проафрикански ориентированному большинству. Господствующие парадигмы в одночасье были подвергнуты сомнению и проверке на предмет их эффективности и соответствия взглядам и потребностям большинства населения. Образование, конечно, не выдержало такой проверки, и прозвучал призыв к реформированию европоцентричной правительственной системы обучения, в том числе — господствующих западных парадигм музыкального образования. В результате сейчас в ЮАР внедряется новая образовательная политика. Прежде чем рассмотреть, каковы последствия этого для музыкального образования, мы дадим краткий очерк некоторых типичных сценариев обучения музыке в Южной Африке в прошлом и настоящем.

Способы обучения музыке

Негосударственные школы обычно включают в свои планы общеобразовательные музыкальные занятия; кроме того, в качестве факультативов, за отдельную плату, ученикам предлагаются уроки игры на инструментах. Во всех правительственных школах занятия музыкой находятся в крайнем небрежении, несмотря на прекрасную работу некоторых блестящих педагогов [Hauptfleisch, 1993]. Обучение музыке чаще всего заключается в освоении инструментов под руководством частного педагога в субсидируемых музыкальных центрах; также это может быть дополнительный школьный предмет, фиксируемый в дипломе (вкуче с устными занятиями по теории и истории музыки). До ликвидации апартеида эти формы обучения были предназначены почти исключительно для белых учеников, изучающих западную классическую музыку. Сейчас правительство проводит политику переориентации ресурсов, предназначая их для ранее непривилегированных учащихся.

Тем, кто в результате апартеида был лишен прав и привилегий, возможность получить музыкальное образование предоставляли музыкальные школы, организованные под патронатом неправительственных организаций. Расположенные большей частью в больших городах — Йоханнесбурге, Кейптауне, Дурбане, — школы поддерживали главным образом развитие городского джаза. В них воспитывались такие музыканты, как Мириам Макеба, Хью Масекела, Абдулла Эбраим и Йонас Гвангва, получившие впоследствии мировое признание благодаря Ассоциации африканской музыки и танца в легендарном теперь уже Доркей Хаузе в Йоханнесбурге. Возможности получения профессионального образования и дальнейшей исполнительской практики были открыты для многих негритянских музыкантов. Однако позднее неправительственные организации стали беднеть, и существование их стало зависеть от иностранных фондов. «По мере ухудшения политического климата и ужесточения сегрегации в шестидесятые годы джазовым группам стало труднее выживать (из-за нехватки работы), а молодым растущим музыкантам стало труднее получить образование» [Graham, 1989. P. 260]. Невзирая на это, уникальные южноафриканские музыкальные стили — *мараби*, *искатамиия*, *куела*, *мбубе* и *мбаканга* — продолжали развиваться (подробности см. в [Coplan, 1985]). Следующее поколение росло под музыку освободительных движений, и сейчас песни протеста занимают прочное место в южноафриканской культуре [Gau, 1996]. Для современной молодежи все это уже в прошлом. Она предпочитает *квайто* (африканская версия *рэпа*) и другие современные популярные течения, например, *ретро* и *латино*. «Радио, телевидение, пресса и компьютеры так интенсивно использовались для насаждения американской и европейской культур и систем ценностей, что большинство негритянской молодежи в ЮАР потеряло интерес к тому, что можно считать *африканским*» [Ndlovu & Akrofi, 1999. P. 14].

Экспериментирование с голосом или инструментами и подражание стилю любимых артистов — общий путь обучения для южноафриканских джазовых, поп- и рок-музыкантов. Этот путь характерен не только для Южной

Африки, но близок исконно африканским традициям обучения музыке; он рождает множество талантливых музыкантов. Фактически, в рамках официальной системы образования не было возможностей для развития таких музыкантов-самоучек. Тем не менее, многие хотят быть музыкально грамотными и ищут возможности для обучения — например, сдают квалификационные теоретические экзамены в Тринити-колледже. В 1999 году 5% чернокожих кандидатов на сдачу теоретического экзамена в Тринити-колледже по Йоханнесбургскому району сдавали также и практические экзамены.

Как и во всех других африканских регионах, европейское музыкальное образование, получаемое в различных христианских образовательных институтах ЮАР, оказывает значительное влияние на развитие африканского хорового пения. Семинария Лавдейл в Кейптауне и миссия Марианхилл в Натале выпускают (среди многих других специалистов) учителей музыки, хоровых дирижеров и композиторов. Список подобных институтов и их выпускников-музыкантов можно найти в [Malan, 1979]. Пение в хоре — еще один широко распространенный способ получить неформальное музыкальное образование. Способность хористов петь музыку с листа по системе слоговой нотации — примечательный феномен. Вероятно, эта система усваивается постепенно, интуитивно и предназначена только для мажорных тональностей. Минорные тональности, хроматизмы и модуляции передаются ею с трудом. Нотный стан редко бывает знаком хоровым певцам. Печально, но есть много талантливых южноафриканских музыкантов, чувствующих себя неловко из-за отсутствия формальной музыкальной грамотности. Например, профессор Мзиликазе Хумало, воспитанный в традициях зулусов, никогда не получал официального музыкального образования. Тем не менее, он — глубоко уважаемый хоровой дирижер и один из наиболее известных южноафриканских композиторов. (Его кантата *Ushaka* записана на CD в 1998 году; кроме того, он был профессором африканских языков в Витватерсрандском университете Йоханнесбурга). Покойный профессор Хаби М'нгома был более удачлив, хотя его звания в педагогике и исполнительстве были получены в трудных обстоятельствах. У него учились некоторые из широко известных современных музыкантов, в том числе и его дочь, прославленная певица Сибонжиль Хумало (сопрано); он привил в Соуэто культуру игры на струнных и всегда последовательно отстаивал африканскую традиционную музыку и хоровое пение.

Музыка и новая политика школьного образования

Заметим, что музыкальное образование в Южной Африке развивалось не в рамках школ, а как результат частного или неформального преподавания. Однако сейчас действует новая образовательная политика [Republic of South Africa, 1995, 1996], и структура учебных планов претерпевает изменения, подчиняясь формальной школьной системе (этот процесс должен быть завершен к 2005 году¹). Цель такой политики — усовершенствовать образование в ЮАР в соответствии с ее новой конституцией. Новые учебные рекомендации подчеркивают необходимость важнейших преобразований в культуре и образо-

¹ Данный сборник был впервые опубликован в 2001 году (прим. ред.).

вании в стране с целью нормализации и трансформации преподавания и обучения. Акцентируется необходимость перехода от традиционной пары «цели и задачи» к системе образования, ориентированной на результат. Этот концептуальный сдвиг — необходимое условие для воплощения образа ЮАР как «процветающей, действительно единой, демократической и конкурентоспособной страны с грамотными, творческими и самостоятельными гражданами, ведущими продуктивную жизнь и достигающими самореализации в государстве, свободном от жестокости, дискриминации и предрассудков» [Department of Education Policy Document, Senior Phase, October, 1997. P. 1].

Музыка включена в программу образования на первые 10 лет учебы; она объединяется с танцами, драмой, визуальными искусствами в художественно-культурный сектор образования. Это — один из восьми секторов, составляющих Программу 2005. Основные образовательные и учебные группы включают начальную ступень (1–3 классы), среднюю ступень (4–6 классы), старшую ступень (7–9 классы). Группы дополнительного обучения включают 10–12 классы. Интеграция музыки с другими направлениями рассматривается как «желательная», но «освоение специальных знаний, мастерства и техники различных форм искусства ... должно, тем не менее, занимать самостоятельное место» [Р. АС–9]. Школам предоставлена свобода планирования уроков, но они все же должны соответствовать общим программам или темам, изучаемым в это время в данном секторе.

В этом сценарии музыкальное образование должно быть направлено на достижение определенных результатов. Для учеников 7–9 классов это означает владение следующими навыками и умениями:

1. Творческое применение знаний, техники и мастерства с целью сознательного участия в культурно-художественных процессах и художественном творчестве;
2. Использование художественного творчества для развития и применения социальных и интерактивных навыков;
3. Осмысление художественного опыта и сознательное участие в художественной деятельности;
4. Понимание истоков, функций и динамической природы культуры;
5. Знакомство на опыте и анализ использования различных форм художественного выражения;
6. Использование художественных навыков и выразительных культурных форм для создания личного и общественного экономического вклада;
7. Умение использовать художественное творчество и культурные процессы для развития самоуважения и укрепления здоровья;
8. Знание, понимание и поддержка обычаев и культурно-художественных форм, в результате исторического развития оказавшихся на периферии.

Эти результаты достигаются в дополнение к типичному для западного подхода, опирающегося на классическую музыку, овладению исполнительским мастерством, музыкальной грамотой и «музыкой ради музыки». Они требуют доступности для учащегося многих различных путей музыкально-

го обучения и готовности менять устоявшиеся подходы и концепции. 10–12 классы составят группу дополнительного обучения, в которой музыка будет одним из возможных предметов специализации. Пока это еще только планируется, но потребует принципиального перехода от системы вступительных экзаменов в высшие учебные заведения, типичной для западной школы, к аттестату дополнительного обучения, который, как ожидается, будет иметь более широкую культурную основу. Но «более широкая» не означает здесь просто надстройку над существующими западными образцами, необходимую для включения в образовательный процесс музыки других культур. Потребуется серьезный критический пересмотр устоявшихся западных взглядов на «традиции» и способы обучения африканской музыке в классе.

Проблемы обучения «традициям»

Традиция включает в себя то, что передается из поколения в поколение, но способ, которым осуществляется эта передача, может необратимо изменить саму традицию. Например, обучение национальным народным песням в британских школах по аранжировкам Сесиль Шарп и Возна Уильямса стало общепринятым, хотя сами песни при этом не сохраняют свой традиционный облик. «Традиция» преподносится с фортепианным аккомпанементом, облеченная в гармонию, незнакомые людям, которые изначально пели эти мелодии. Тем не менее, поколения учеников формируют свои культурные пристрастия под влиянием именно такого репертуара.

Стремление сохранить традиции распространилось и на африканскую музыку. Существует большое количество записей ее исполнений [Shelemay, 1991], делаются все более доступными нотированные версии [Kruger, 1998], педагоги, привыкшие к европейско-американским методам, нуждаются в таком материале, чтобы преподавать африканскую музыку, хотя обучение африканским песням по нотам имеет свои подводные камни. Студент южноафриканского университета не узнал известную песню своего собственного народа тсвана, когда она была исполнена в классе, сказав, что «ощущение совершенно не то». Ожидая, что моим студентам для собирания народных мелодий понадобится умение транскрибировать, я использовала напечатанный пример из сборника южноафриканских песен как упражнение для диктанта, а затем дала им копии нот, чтобы сравнить с их записью. Разразилась буря протестов. «Это неправильно! Это глупо! Здесь не должно быть четыре четверти!» Данные примеры показывают опасность нотирования устно передаваемой музыки. Нельзя сказать, чтобы ноты были совсем бесполезны; но, при отсутствии живого исполнения, звуко- и видеозаписи представляют на первых стадиях более верный путь для освоения песенного репертуара.

Нзеви [Nzevi, 1997] указывал, что понятие ритма «отягощено западными музыкальными представлениями, чувствами и значениями. Не существует никакого универсального закона музыкального мышления, который мог бы заставить африканца воспринимать ритм как обособленный, развоплощенный элемент музыкального звука» (Р. 32). «Это цельное поэтическое воспри-

гие движения, а не статистический расчет» (Р. 33). Испытанные педагогические методы, ориентированные на западные представления, могут смутить и запутать учеников-африканцев. Западные приемы усвоения, например, ритма — простучать, прохлопать или прошагать — существенно отличаются от традиционного африканского переживания ритма.

Обучение африканской музыке

Музыкальное развитие африканского ребенка идет параллельно с обучением речи. И те, и другие навыки приобретаются в самом раннем возрасте. Идея обучения детей музыке в школе или высшем учебном заведении часто встречает сопротивление и недоверие родителей [Primos, 1992]. Занятия музыкой в школьных условиях и оценка достигнутого уровня также несовместимы с музыкальной практикой африканцев, поскольку всякий вклад любого человека может быть принят, если только его музыка несет нужное настроение. Из-за строго определенной функциональной предназначенности многих африканских песен их исполнение в формальной обстановке класса может расцениваться как неуместное и даже нелепое.

Когда африканцы обучают своим песням других африканцев, музыка неотделима от движений тела, так что песни обычно поются стоя. Начинает запевала, и другие почти сразу же присоединяются, следуя за ним. Они поют друг другу, как бы разговаривая, и каждый участник ансамбля чутко реагирует на то, что поют другие. Каждый певец знает, «что они должны делать», и таким неформальным образом песня выучивается очень быстро.

Дейв Дарджи [Dargie, 1998] сообщает, что ему потребовалось «около восьми месяцев для того, чтобы научить группу мальчиков народности *коса* исполнять на маримбе цикл из двенадцати песен», приспособлявая западные методы для обучения игры на маримбе, давая теоретические объяснения и т.п. Однажды четырнадцатилетний староста группы сказал ему: «Вы неправильно нас учите». Тогда автору пришлось «перетрясти свои идеи и обратить внимание на то, как подростки учатся путем наблюдения» (Р. 117). Позже он направил этих мальчиков обучать других. Используя преимущественно «наблюдательный метод» обучения, они успешно справились с задачей всего за два уик-энда.

Музыка в африканской и афро-американской традициях связана, прежде всего, с импровизацией, воссозданием и варьированием, а не с копированием и воспроизведением нотного текста. Запись традиционной музыки Африки европейскими нотами «вводит в заблуждение западных музыкантов, которые с присущим им эгоцентризмом интерпретируют всякую музыку в своей манере, оставляя без внимания те традиции, которые она представляет» [Kebede, 1982. Р. 122]. Чуткость к различиям в процессах обучения совершенно необходима. Например, введение африканской музыки в южно-африканские школы часто происходит путем добавления в репертуар одной или двух народных песен или включения африканских мелодий в учебные магнитофонные записи, составленные в западном духе. Такие «добавки» африканского «материала» к основной западной музыкальной культуре делаются, возможно, из лучших побуждений, но отдают чем-то показным.

Задачи современности

Образовательная программа 2005 года предоставляет африканским преподавателям музыки блестящую возможность утвердить музыку как важное средство для взаимного общения культур. Пересмотр и изменение существующих педагогических принципов позволяет надеяться, что студенты тсвана смогут узнать свою песню в классной комнате так же легко, как и в своей общине, а ритмы Африки не будут вгоняться в западную систему отсчета. Политика уважения всех музыкальных направлений гарантирует сохранение места для западных классических форм обучения. Как бы то ни было, разрешение спора между западной и африканской музыкальными традициями не является больше главной проблемой для учителей музыки и учащихся.

Пауль Тийямбе Зелеза [Zezeza, 1997], говоря о роли философов в африканских условиях, утверждает:

«Поскольку они выводят концептуальные и методологические идеи из этнофилософии и западной философии, их тексты и рассуждения, чтобы быть осмысленными, должны критически учитывать современные африканские условия и проблемы — интеллектуальная задача, которую ни этнофилософия, ни западная философия не способны решить» (Р. 506).

Это именно та задача, которую музыкантам-педагогам в Африке надлежит решать самим, творчески используя традиции, и развивая методы и приемы, которые были бы полезны их ученикам при столкновении с их собственными «современными условиями и проблемами». Африканский, западный, глобальный и любые другие пути музыкального обучения и развития могут внести свой вклад в этот процесс.

Грэхем Ф. Уэлч ВЕЛИКОБРИТАНИЯ

Введение

Как бы мы ни рассматривали проблемы музыкального образования и воспитания, значение контекста отрицать невозможно. Ни воспитание, ни образование не происходят в вакууме; они имеют место в обществе и, как нетрудно доказать, обществом конструируются (поскольку то, что принято называть образованием, определяется, в первую очередь, социальными факторами). Более того, музыкальная среда возникает в результате взаимодействия трех порождающих ее элементов: социокультурного контекста, истории анатомического и физиологического развития личности и собственно «музыки», как она понимается в рамках данной культуры [Welch, 1998; 2000b]. Под воздействием социокультурных факторов функционирование этой базовой когнитивной структуры со временем принимает все новые формы, что способствует воспроизводству и трансформации музыкальной среды. Такая социализация определяет, какие именно сочетания воспринимаемых звуков классифицируются и расцениваются в рамках данной культуры как «музыка», понятие которой, тем самым, складывается в процессе обучения и не является абсолютным [Finnegan, 1989; Burns, 1999; Carterette and Kendall, 1999]. На уровне личности сходства и различия проявляются в процессе развития музыкальной среды. Они возникают из-за напряженного взаимодействия между магистральными «путями» (*pathways*) развития музыки [Finnegan, 1989], используемыми различными группами и обществами для того, чтобы поощрять, сохранять и трансформировать музыкальные традиции в процессе передачи их от поколения к поколению, и теми, более своеобразными, «маршрутами» (*routes*) развития [Welch, 1998], которых придерживаются конкретные люди на этих путях.

Социомузыкальный и культурный контекст музыки в школе

В случае современного британского общества социокультурным контекстом музыкального образования и воспитания является, по крайней мере, отчасти, то, как население проводит свой досуг. Развлечения служат важным фактором формирования жизненного опыта с самого детства до зрелости. По последним статистическим данным, дети в возрасте от 4 до 14 лет слушают радио в среднем 6 часов в неделю [Office ... 1998]. В 1996 году в Соединенном Королевстве было продано почти 160 миллионов компакт-дисков и более 78 миллионов грампластинок. Из каждых десяти человек восемь (а в Северной Ирландии только 6 из десяти) регулярно слушают музыку на компакт-дисках, магнитофонных записях или на пластинках. Что касается «высокой

культуры», то 12% опрошенных взрослых ответили, что они регулярно ходят на концерты классической музыки, 7% — на балет и 6% — в оперу. Но 27% людей старше 16 лет регулярно посещают ночные клубы и дискотеки.

Эта статистика показывает, что современные горожане в Соединенном Королевстве еженедельно проводят много свободного времени, погружаясь в мир звуков тем или иным способом. Музыка во всех своих разнообразных видах занимает значительную часть жизни человека, независимо от его социальной и этнической принадлежности. Например, недавние исследования показали, что в южно-азиатских национальных сообществах Соединенного Королевства бытует множество музыкальных стилей и жанров [Fartell *et al.*, 1999]. Индусы, пакистанцы, бангладешцы общей численностью 2,5 миллиона (образующие большинство среди этнических меньшинств Соединенного Королевства, насчитывающих 3,4 миллиона человек, что составляет 6% всех жителей страны) пользуются множеством различных видов музыки и, по меньшей мере, пятью большими семействами языков [Modood, 1997]. Среди детей и взрослых этой этнической группы наиболее популярны два музыкальных стиля — классическая музыка Северной Индии и песни из кинофильмов. Но между этими двумя, как и между 43 другими известными музыкальными стилями, выявлено много промежуточных вариантов; к тому же, молодежь предпочитает различные виды своей собственной популярной музыки, *бхангра*. Каждая из этих разновидностей музыки служит интегрирующим элементом в личной и групповой самоидентификации [Finnegan, 1989; Baumann, 1990; Baily, 1995; Crozier, 1997; North and Hargreaves, 1997; 1999; Fartell *et al.*, 1999].

Совершенно очевидно, что в условиях такого разнообразия музыки, такого обилия жанров и течений, существующих в Соединенном Королевстве, современные дети с самого рождения окунаются в сложный и изменчивый звуковой мир. Хотя можно доказывать, что так было всегда, и детство никогда не проходило «в тишине», предшествующие поколения все же не рождались в созданной современной технологией «глобальной музыкальной деревне», заполняющей жизнь и внутри, и вне дома.

Но такое разнообразие предъявляет особые требования к сложившейся системе школьного образования, поскольку различные виды музыки и музыкальной деятельности обычно входят в учебный план, занимая место чего-то другого [Wiggins, 1996; Cope and Smith, 1997; Kwami, 1998], особенно когда речь идет о подростках и юношах [Durrant, 1999]. Например, когда более семисот респондентов в возрасте от 14 до 24 лет попросили охарактеризовать их впечатления о занятиях искусством в средней школе, негативное отношение к школьному опыту было сильнее заметно среди этнических меньшинств [Harland *et al.*, 1995], что указывает на несовпадение (суб-)культурных ожиданий и опыта общения со «школьной» музыкой. Более того, меньше половины (48%) из тех, кто выбирал музыку как один из экзаменационных предметов для получения аттестата об окончании средней школы в 16 лет, рассматривали ее как предмет «творческий» или «художественный» [Harland *et al.*, 1995].

Такое же негативное отношение было обнаружено в результате масштабных исследований учеников средней школы [Ross, 1975; Ross and Kamba,

1998]. Несмотря на интервал в 25 лет, самым непопулярным предметом в учебном плане в обоих случаях оказалась музыка (вместе с физикой). В старших возрастных группах эта непопулярность только увеличивалась, хотя девочки были более снисходительны к музыке, чем мальчики. Близкие показатели растущего разочарования в музыке среди учеников средней школы выявились в трехлетнем исследовании Свонвика и Лоусона [Swanwick and Lawson, 1999], хотя одновременно ими было обнаружено, что дополнительные занятия вне стен школы с профессиональными музыкантами оказывают положительное влияние на отношение детей к музыке.

Именно такое сложное восприятие музыки как школьного предмета, вероятно, является причиной того, что лишь небольшая доля молодых людей выбирает музыку в качестве выпускного экзамена. Хотя в 1995–96 годах музыкальный экзамен сдавали 50 тысяч человек [DfEE, 1998a], это количество составляло только 1% от общего числа сдаваемых экзаменов. Естественно, девочек, проходивших экзамен по музыке, было больше, чем мальчиков, и их результаты были выше. Впоследствии из этих учеников только каждый десятый включил музыку в список предметов для экзаменов повышенного уровня (два года спустя, в 18 лет).

Есть некоторые свидетельства того, что успехи в школьной музыке прямо соотносятся с тем объемом музыкальных знаний, с которым ученик приходит в класс [Harland, 1998]. Дети, получающие специальные уроки игры на каком-либо инструменте, приобретают определенные технические навыки и знания, которые ценятся в школьной системе и облегчают успешные занятия музыкой в школе (см. об этом ниже: разделы «Цели и задачи» и «Содержание и методы»). Но, как это ни парадоксально, наблюдаются негативные тенденции в материальном обеспечении занятий на инструментах в рамках школьного расписания — и это одно из последствий изменения бюджетной политики школ и местного управления образованием. Примерно 1% учеников в Англии и Уэльсе получают такие специальные уроки [TES, 1998], и от 5 до 8% — в Шотландии [Hall, 1999].

Следующее поколение школьных учителей музыки может вырасти только из сравнительно небольшой группы «знатоков» музыки, уровень подготовки которых определяется программами экзаменов по музыкальной грамотности в школах и консерваториях. Возможность поднять и расширить этот «уровень компетентности» с помощью высшего образования ограничена, поскольку подготовка учителей начальных школ (*initial teacher education* — ITE) имеет официальный «уклон» в сторону ключевых предметов — английского языка, математики, естественных наук, информатики и связи — во всем, что касается времени, средств и штатов [DfEE, 1998b]. В результате на долю других предметов, таких, как музыка, остается сравнительно мало времени (в среднем 16 часов занятий в начальном одногодичном курсе ITE и 30 часов в четырехгодичном курсе [Rogers, 1998]). Это означает, что будущие учителя, поступающие на начальный курс ITE и обладающие специальными знаниями и навыками игры на музыкальных инструментах в процессе своей профессиональной подготовки, скорее всего, будут развивать их лишь в «педагогическом» направлении. По окончании курса они вернутся в класс и, тем самым, замкнут порочный круг, и это наводит на мысль о предвзятом

отношении социальной среды к определению, планированию и снабжению музыки в школе. Несмотря на некоторые исключения [Naughton, 1998; Fattell *et al*, 1999], официальная система образования в настоящее время дает учащимся и их новым учителям (в том числе учителям музыки средней школы, которые обычно имеют консерваторскую подготовку) сравнительно мало возможностей иметь дело с экспертами-профессионалами, представляющими широкое разнообразие музыкальных стилей, существующих в Соединенном Королевстве.

Цели и задачи:

«Государственная учебная программа» по музыке

Школа — это мощный фактор формирования музыкального воспитания, а также понимания музыки, музыкального вкуса и кругозора. Но с точки зрения музыкального опыта, накапливающегося на протяжении всей жизни, школа вносит лишь ограниченный вклад в музыкальное образование и воспитание человека. Дошкольные годы ребенка характеризуются многочисленными воздействиями музыки на него, начиная с внутриутробного развития слуховой системы [Lecapuet, 1996; Paousk, 1996]. В результате, дети, поступающие в школу, уже демонстрируют разнообразные проявления музыкальности. Они все лучше и лучше различают высоту тона, мелодический рисунок, ритмический узор, лад и строение песни, а также знают и способны воспроизвести некоторое количество фрагментов господствующей музыкальной культуры (или культур) [Hargreaves, 1996; Welch, 1998; Dowling, 1999].

Следовательно, одним из ключевых критериев для оценки любой школьной программы по музыке должно служить то, до какой степени существующие и растущие знания и умения детей получают признание и поддерживаются установленными законом требованиями. Однако, поскольку понятие образования является предметом дискуссии, утвержденная программа для школ в Соединенном Королевстве подвергалась разного рода критике и изменениям. До 1988 года формально узаконенных указаний для школьных программ не существовало, были только «руководства» (за исключением изучения религии — хотя оно и не понималось как учебный предмет в строгом смысле, — а также сексуального воспитания и политического образования [Harris, 1989]). Но в указанном году была введена Национальная учебная программа для школ Англии и Уэльса [ERA, 1988]. Шотландия и Северная Ирландия продолжали пользоваться своими собственными системами, имея, соответственно, «руководство» по образовательной программе и некий вариант Национальной программы образования. Постепенное внедрение последней в течение ряда лет после 1989 года подразумевало, что музыка будет включена в план только после 1992 года. Программа была полностью пересмотрена в 1995 году для детей в возрасте от 5 до 14 лет, но для возраста 14–16 лет она осталась не узаконенной. [DFE, 1995b].

Что касается узаконенных целей и задач музыкального образования, то рабочая группа по выработке программы обучения добивалась введения музыки в школе как вида «деятельности» [Ward, 1998; Pratt and Stephens, 1995].

Министерство, однако, требовало строгих «знаний предмета». В результате программа 1992 года была выстроена в расчете на достижение двух целей: исполнения и сочинения музыки, а также ее прослушивания и оценки. На достижение первой цели отводилось две трети учебного времени, второй — одна треть. (В Уэльсе было разрешено существование трех составляющих: исполнение, сочинение и оценивание музыки). Пересмотр программы в 1995 году носил преимущественно косметический характер и сводился к изменению некоторых акцентов в ряде документов не первостепенной важности. Две указанные цели сохранились, но имелось в виду, что «по мере возможности» их следует примирять [DFE, 1995b].

Последняя, третья версия учебной программы по музыке [DfEE, 1999a] вступила в действие с сентября 2000 года. В ней содержалась только одна общая цель — знание, понимание и умение, являющаяся объединением двух разделов предыдущих программ, и утверждалось, что «Обучение должно производиться таким образом, чтобы слушание и использование знаний и понимание развивались при помощи взаимосвязанных навыков исполнения, сочинения и слушания» [DfEE, 1999a. Р. 124 — 126; 1999b. Р. 172 — выделено в оригинале]. Эта последняя официальная формулировка весьма общих нерасчлененных целей музыкального образования подразделяется на четыре содержательных части: а) «Управление звуками в процессе пения и игры — навыки исполнения»; б) «Создание и разработка музыкальных тем — навыки сочинения»; в) «Реагирование и рецензирование» — навыки оценивания; г) «Слушание и использование знаний и понимания». В тексте содержится мало конкретных деталей, помимо таких утверждений пяти- и семилетней давности, как «Учеников следует обучать созданию образцов музыки» и «умению играть на инструментах с определенной звуковысотностью и без нее» [1999a. Р. 24]. Более детально описаны девять «уровней» «целей, достигаемых по музыке» [1999b, Annex. Р. 44 — 45]. Они организованы иерархически по линейному принципу, и каждый последующий уровень демонстрирует то, как видится DfEE развитие и рост знаний и умений.

Музыка в дошкольной программе

В добавление к узаконенной Национальной программе для учеников от 5 до 14 лет правительство представило новую версию рекомендаций в области дошкольного образования, названную «Цели раннего обучения» [QCA, 1999] и официально рассматриваемую в качестве «начальной стадии», входящей в Национальную программу. «Цели» включают в себя раздел «творческое развитие» (ср. [CfEE, 1999c]), который охватывает и музыкальное развитие. Задачи в области музыки таковы:

К концу «начальной стадии» большинство детей будет в состоянии:

- распознавать и исследовать, как изменяются звуки, петь наизусть простые песни, узнавать повторяющиеся звуки и мотивы и выполнять движения под музыку;
- использовать свое воображение в ... музыке;
- выражать и сообщать свои мысли, представления и чувства, используя ... различные песни и музыкальные инструменты.

Неудивительно, что перечень целей раннего обучения музыке и достижения первого уровня в Национальной программе частично совпадают. Это возникает из-за того, что «Цели» рассчитаны на детей до 6 лет, а «Программа» — на детей от 5 лет и старше.

Альтернативные программы образования в Соединенном Королевстве: Северная Ирландия и Шотландия

Национальная программа образования для Северной Ирландии была введена в 1989 году и по своей форме весьма напоминает программу для Англии и Уэльса. Сейчас действует версия 1996 года, следующую серьезную переработку планируется начать в сентябре 2002 года¹. Музыка является частью учебного раздела, посвященного «творчеству и самовыражению», и преподается детям от 4 до 14 лет. В отличие от остальных регионов Соединенного Королевства, обучение по завершении начального образования все еще остается выборочным (на основе результатов государственных экзаменов в 11 лет). Главная проблема, которая влияет на качество преподавания и его результаты в этом возрастном диапазоне, — общая нехватка квалифицированных учителей музыки. В проведенном опросе музыкальных учителей второй ступени (после начальной школы) выяснилось, что треть респондентов не имеет даже степени бакалавра, в том числе и по музыке [Drummond, 1999]. Более того, трое из десяти учителей музыки вообще не имеют официальной педагогической квалификации. Как и в других частях Соединенного Королевства, неудовлетворение учеников-подростков, еще не получивших аттестат, проявляется отчетливо, особенно среди мальчиков. Что касается многообразия видов музыки у ирландцев по обе стороны границы², то есть данные о том, что традиционная ирландская музыка успешно функционирует как часть устной культуры, а «учителями» являются лучшие ирландские музыканты [Veblen, 1996].

В Шотландии узаконенной программы обучения нет. Вместо нее шотландское Министерство образования и департамент индустрии издадут «руководство» по «детскому развитию и деятельности». Музыка, наряду с живописью и театром, включена в «выразительные искусства», преподающиеся детям от 5 до 14 лет. «Выразительным искусствам» отводится 15% всего учебного времени. Что касается дошкольной подготовки, то в учебной программе для детей от 3 до 5 лет в развитии творческих и исследовательских способностей ребенка первостепенное значение придается «эстетическим и выразительным» компонентам [SCCC, 1998].

Краткое изложение основных тенденций в официальных формулировках целей и задач музыкального образования

- До настоящего времени существовало общее движение к программам, «ориентированным на результат», в которых «процесс» подчиняется определенным учебным целям. Однако последняя версия Английской

¹ Статья была впервые опубликована в 2001 г. (прим. ред.)

² Граница между Северной Ирландией — частью Соединенного королевства и Республикой Ирландией.

национальной программы музыкального образования [DfEE, 1999a; 1999b] в большей степени ориентирована на педагога, а цели и задачи сформулированы в ней в терминах поведения не только ученика, но и учителя. Иначе составлены «Цели раннего обучения» [QCA, 1999], в которых сохраняется прежняя традиция определять то, что ученик должен уметь делать, а не то, чему его должен учить педагог.

- Каждая из административно-политических частей Соединенного Королевства реализует несколько отличный от других подход к составлению программы образования. Тем не менее, общие цели и задачи музыкальной подготовки, сформулированные в разных программах, несмотря на различные формулировки в официальных документах, одинаковы — как в программах, имеющих законодательную силу (в Англии, Уэльсе, Северной Ирландии), так и в рекомендательных (в Шотландии).
- Несмотря на различие конкретных воплощений, концепция учебной программы состоит, по существу, в поощрении разных видов активной деятельности в процессе обучения музыке. Деятельность характеризуется и определяется такими понятиями, как «исполнение» (включая пение, публичные выступления, упражнения, репетиции), сочинение (импровизация, исследование и развитие музыкального материала, создание законченного произведения, досочинение музыки), «оценивание» (анализ, оценка, сравнение, информирование, приспособление, улучшение), а также «слушание и применение» (слушание, узнавание, применение).
- Вторичное введение «уровней достигнутого» в последней версии узаконенной программы по музыке (впервые они были включены в проект 1991 года, но не вошли в программы 1992 и 1995 гг.) подтверждает официальное признание понятия «норма» применительно к результатам обучения музыке. Как и по всем другим предметам, ученики должны достичь второго уровня по музыке к семи годам, четвертого — к одиннадцати и пятого — шестого — к четырнадцати [DfEE, 1999b, Annex. P. 1]. Например, музыкальная грамотность и чтение нот на втором уровне заключаются в придумывании собственных знаков для изображения музыки, на четвертом — в исполнении простых нотных записей, на шестом — в использовании соответствующей нотации для различных жанров и стилей. (И все это — несмотря на результаты последних исследований в Уэльсе, показавших, что уже в возрасте 3—4 лет дети могут освоить нотную грамоту [Tommis and Fazey, 1999]).
- В программе очень мало явных связей с исследованиями по музыкальному образованию, а также по психологии и социологии музыки, несмотря на требования правительства, чтобы педагогика была «профессией, основанной на исследованиях и фактических данных» [TTA, 1997]. Особенность последней (1999) формулировки «достигаемых результатов» в том, что она явно опирается на «профессиональное знание» практиков, особенно когда уровень поднимается до второй

возрастной ступени. Хотя это не обязательно недостаток, нормативная природа образовательной программы предполагает, что все музыкальное воспитание, во-первых, последовательно и равномерно, а во-вторых, полностью регулируется официальными формулировками.

- На макроуровне существует фундаментальное соответствие между основными принципами, лежащими в основе программы образования [DfEE, 1999a], и доминирующими в последние годы взглядами научного сообщества Соединенного Королевства; в обоих случаях музыкальное воспитание рассматривается — это норма: считается, что все дети способны обучаться музыке и достигать в ней определенных результатов. Более детальное рассмотрение показывает, однако, что на фоне данных научных исследований иерархическая линейность программы выглядит слишком примитивной [Dowling, 1999].

Содержание и методы

Составители Национальной программы образования подразумевают, что окружающая среда должна способствовать процессу музыкального воспитания. Однако конкретизировать эту идею могут только данные исследований. Например, показано, что большое влияние оказывают следующие факторы:

- количество времени, уделяемого занятиям [Hallam, 1998];
- ощущение себя «музыкантом» [O'Neill and Sloboda, 1997];
- сотрудничество с педагогом [Cottrell, 1998];
- использование уместного педагогического языка [Mellor, 1999];
- обязательное соответствие между музыкальной задачей и возможностями ученика на данный момент [Swanwick and Franca, 1999; Tommis and Fasey, 1999; Welch, 2000a];
- «продолжительность упражнений, степень участия родителей и взаимоотношения между учеником и учителем» [Sloboda and Howe, 1999. P. 52].

До сих пор правительство не использовало результаты таких исследований, чтобы разработать специальные инструкции для педагогов, хотя в марте 2000 года ожидалось опубликование «Планов работы» Министерством образования и занятости (DfEE). Вместо этого Министерство, взяв за основу отчеты по инспектированию школ, проведенному Бюро стандартов образования — независимым правительственным департаментом, — выпустило общие комментарии по поводу результатов обучения, иллюстрированные примерами «наилучшего» и «слабого» или «неудовлетворительно» опыта.

Содержание узаконенной программы музыкального образования в трех последовательных версиях (1992, 1995, 1999 годы) постоянно сокращалось. В этом видно стремление дать сжатый текст, легко доступный и полезный для «наивного» учителя начальной школы, а более «профессиональному» учителю музыки предоставляющий известную свободу педагогического творчества. Как указывалось выше, основным содержанием официальной школьной программы по музыке являются исполнение, сочинение, слушание и оценивание музыки [DFE, 1995; DfEE, 1999a; 1999b]. За каждым из этих

понятий стоит набор связанных между собой видов деятельности (их определяет учебный план) для трех возрастных уровней обучения — начального первой ступени (5–7 лет), начального второй ступени (8–11 лет) и среднего первой ступени (12–14 лет). Например, при обучении детей 8–11 лет «сочинению» необходимо, в соответствии с учебным планом, объяснять им, как «а) импровизировать, развивая ритмический и мелодический материал во время исполнения, и б) изучать, выбирать, комбинировать и организовывать музыкальный материал в музыкальные структуры» [DfEE, 1999a. P. 126]. Соответствующая формулировка требуемых результатов для среднего возраста 11 лет (4-й уровень) звучит так: они должны «импровизировать мелодические и ритмические фразы как часть коллективного музицирования и сочинять, развивая музыкальный материал в рамках музыкальных структур» [DfEE, 1999a, Annex. P. 35].

Музыкальное обучение и развитие: результаты инспекции

Результаты инспекций школ в Англии и Уэльсе [OfSTED, 1998; 1999a] показывают, что качество музыкального образования и воспитания в начальной и средней школе улучшилось за период с 1994 по 1998 годы благодаря уточнению требований в программе образования 1995 года. Тем не менее, по разным направлениям существуют некоторые различия.

Раннее и дошкольное образование

Согласно отчетам Бюро стандартов образования, в начальной школе сейчас можно чаще встретить высокий уровень пения, игры на инструментах, сочинения, понимания музыки; уменьшилось число учеников, оканчивающих ее с плохими результатами по музыке [OfSTED, 1999a]. Но в некоторой части школ, где существуют проблемы, сочинение оказывается разделом учебного плана, которому уделяется наименьшее внимание [OfSTED, 1999b]. В обучении самых маленьких (до пяти лет) затруднения связаны скорее с «творческой» стороной музицирования, чем с воспроизведением музыки. Хотя «большинство учебных заведений предоставляют детям достаточно возможностей для слушания различных звуков и изучения способов их производства» [OfSTED, 1999e, §46], с возможностями сочинять и исполнять музыку дело обстоит хуже.

Бюро стандартов собрало данные по дополнительному преподаванию игры на инструментах в начальной школе, помимо классных занятий музыкой. Сообщается, что «многие дети учатся читать ноты в пятилинейной системе нотации во время занятий на инструментах» [Harland *et al.*, 1998]. Из отчета Бюро следует, что и специалисты, и неспециалисты обеспечивают, в целом, хорошую связь с программой начального музыкального образования.

Среднее образование

Хотя с 1993 года образовательные стандарты для средних школ также были улучшены, музыка, «по сравнению с другими предметами, продолжает неважно выглядеть в том, что касается образовательных стандартов и каче-

ства преподавания» [OfSTED, 1998. P. 153]. В частности, каждая пятая школа не отвечает необходимым требованиям [OfSTED, 1999c. P. 1], отчасти потому, что программа по музыке «суха и далека от интересов учащихся» [OfSTED, 1999c. P. 2]. Тем не менее, инспектора сообщают о заметном прогрессе в пении благодаря использованию более удачного репертуара, и о большем числе учеников, пользующихся голосом при сочинении музыки [OfSTED, 1998. P. 153]. Существуют проблемы связности и непрерывности учебной программы [Mills, 1998], например, в ситуациях, когда ученики переходят из начальной в среднюю школу, или относящиеся к недостаточной гибкости программы, неспособной учесть специфические детские потребности — как музыкальные, так и общие.

Самое парадоксальное в этих результатах то, что музыка в средней школе преподается в основном дипломированными музыкантами. Однако ясно, что глубокое знание предмета само по себе не гарантирует высокий уровень педагогического мастерства [Alexander *et al.*, 1992]. Более того, старшие ученики, обучающиеся по обязательной программе (14 лет, 9-й класс), сталкиваются с наиболее неоднородным качеством преподавания [OfSTED, 1998]. Такое «неудовлетворительное обучение» отзывается все более отрицательным отношением к школьной музыке многих учащихся — в особенности, мальчиков [Ross and Kamba, 1998; Harland *et al.*, 1998]. Однако, что касается учеников в возрасте после 14 лет, выбравших музыку в качестве одного из экзаменов на аттестат зрелости, Бюро стандартов проявляет большой оптимизм по поводу качества преподавания и его результатов. Результаты инспекции показывают, что такие ученики выражают желание продолжать обучение музыке благодаря наличию более позитивного предшествующего опыта и, следовательно, имеют более сильную мотивацию для достижения успеха.

Обучение в специализированных школах

Лишь в одной трети специализированных школ ученики достигают удовлетворительных успехов [OfSTED, 1999d]. В остальных либо результаты неудовлетворительны, либо Бюро не располагало достаточным количеством данных для вынесения суждения. Опять-таки, качество преподавания и результаты оказались выше у младших школьников. Там, где успехи можно было считать хорошими, инспекторы положительно отзывались о пении учеников в тон, распознавании ритма и метра, игре на ударных, которым ученики сопровождают свое пение, и внимательном слушании музыки. Однако успехи в сочинении и оценивании были не столь удовлетворительны, и лишь очень немногие специальные школы «эффективно использовали ... ICT¹ на уроках музыки» [OfSTED, 1999d. P. 23]. Успехи на второй ступени были хуже, поскольку «предыдущая работа не была выполнена» (Ibid. P. 23). Инспекторы отмечали также, что в школах для умственно отсталых детей «музыка часто используется на уроках по другим предметам, включая сенсорные занятия, а также иногда звучит, чтобы создать спокойную атмосферу» (Ibid. P. 23).

¹ Information and communication technology — Информационно-коммуникационные технологии (англ).

Удивительно, но ни в одном из отчетов Бюро не упоминается об использовании ICT на уроках музыки в обычных начальных и средних школах. Инспекторы выражают общую обеспокоенность относительно приспособленности помещений (в особенности для занятий музыкой) в некоторых школах. Но нигде не говорится об ICT, несмотря на инициированный в 1995—97 годах Министерством образования и занятости проект по поддержке информационных технологий в музыке [Mills, 1997] и растущий объем научных данных о возможностях ICT и музыкальных технологий [Colley *et al.*, 1997; Bray, 1997; Webster, 1998 (для обзора)].

В Шотландии результаты 70% изучающих музыку оцениваются как «удовлетворительные» или выше; в большинстве школ читаются «хорошие» или «очень хорошие» курсы. Тем не менее, обнаруживаются те же проблемы, связанные с сочинением музыки, что и в Англии или Уэльсе. «Ученики хорошо пели и играли, но их умение использовать знания и практические навыки для сочинения собственной музыки было слабым» [SOEID, 1999].

Содержание и методы в программе обучения: другие данные

Не только официальные результаты инспекции, но и данные эмпирических исследований заставляют думать, что музыкальное развитие — более сложный феномен, чем оно представлено в Национальной программе образования. Например, исследование учащихся средней школы первой ступени показывает, что одни и те же ученики, сочиняя музыку, проявляют музыкальное мышление более высокого уровня, чем занимаясь исполнительством [Swanwick and Franca, 1999]. Авторы утверждают, что «между развитием исполнительских навыков в процессе сочинения и при исполнении музыки как таковом существует разница», сильно зависящая от того, насколько выбранный исполнительский репертуар позволяет ученикам «проявить качество их музыкального мышления» (Р. 13).

Ряд проблем возникает при критическом рассмотрении требований программы, предъявляемых к базовым педагогическим знаниям учителей. К этим проблемам относятся:

- требование специальных профессиональных знаний по музыке от учителей начальных школ [Thomas, 1997];
- метод оценивания [Swanwick, 1997];
- ограниченные возможности учителей как «композиторов» [Paynter, 1997];
- недостаточно «эстетический» [Finney, 1999] и недостаточно «рефлексивный» [Ross and Kamba, 1998] педагогический подход;
- слишком простой путь развития навыков пения, предлагаемый программой, не отражает сложные реалии развития голоса от детства до юности [Cooksey and Welch, 1998].

Проблемы учащихся: равные возможности

В Соединенном Королевстве всегда существовал большой интерес к проблеме равных возможностей музыкального образования и воспитания.

Уже упоминались различия в результатах по музыке у мальчиков и девочек при сдаче экзаменов на аттестат зрелости [DfEE, 1998a]. В целом, успех на экзаменах сопутствует девочкам в большей степени — тенденция, впервые ставшая заметной в конце восьмидесятых годов [Arnot *et al.*, 1998]. В данных английских экзаменов отражается отставание мальчиков в области музыки, но не в науке; по математике их успехи такие же, как и у девочек. Исследования показывают, что существует четкое различие между мальчиками и девочками в их предпочтениях а) музыки и видов музыкальной деятельности и б) инструментов. Существуют музыкальные инструменты, определенно воспринимающиеся как более подходящие для женщин (флейта) или для мужчин (музыкальная аппаратура) [O'Neill, 1997].

Эти проблемы возникают из характера взаимодействия между социокультурными «маршрутами» музыки в сообществе и «путями» развития личности [Welch, 2000]. Грин [Green, 1999] утверждает, что если девочки в школах успешно овладевают классической музыкой, то, следовательно, они подчеркивают свою женственность, в то время, как пол-музыка подчеркивает мужественность. Например, мальчики, несмотря на свои неважные экзаменационные показатели, с возрастом демонстрируют большую уверенность, чем девочки, в новой области музыкальной технологии [Colley *et al.*, 1997]. Другой пример — участие в английских церковных хорах. Девочки не допускались в них до 1991 года, когда эту традицию нарушил собор в Солсбери. Обычно это аргументировалось тем, что только голоса мальчиков обладают подлинным церковным тембром, необходимым для исполнения духовной музыки, — такая традиция насчитывает 1300 лет. Но когда девочкам дали возможность попробовать, они оказались способны воспроизводить то самое «аутентичное» звучание не хуже мальчиков [Sergeant and Welch, 1997; Howard *et al.*, 2000].

Религия оказывает большое влияние и на возможность приобщения к музыке мусульманских детей. Они чрезвычайно редко доходят в изучении музыки до такого уровня, чтобы сдавать экзамен и так же редко принимают участие в музыкальных занятиях вне обязательной программы [Halstead, 1994]. Исламская музыка подчиняется религиозным ограничениям; разрешенные образцы — пение Корана, музыка для главных праздников и пение без инструментального сопровождения по разным случаям. Обычаи и порядки, установленные религиозным законом, входят в серьезные противоречия с современной программой музыкального образования, особенно при ее постоянном акценте на композицию.

В целом, такие понятия как «одаренность» или «особые способности к образованию» имеют существенное значение в музыке, не в последнюю очередь из-за того, что, по общему мнению, люди разделены на «овец» и «козлиц» — обладающих музыкальными способностями и бесталанных. [Mills, 1996]. Такой взгляд поддерживается работами ученых мужей [Miller, 1989], идеями о существовании особого «музыкального интеллекта» [Gardner, 1993] и нейропсихобиологическими данными о музыкальных участках мозга [Carter, 1998]. Хотя, как сообщается, у музыкантов слуховые участки коры головного мозга при восприятии музыки задействованы на 25% больше, чем

у остальных людей, это относится в большей степени к тем, кто начал учиться музыке в раннем возрасте [Pantev *et al.*, 1998]. Важность окружающей среды выявляется и при опросах сильных учеников музыкальных школ [Sloboda and Howe, 1999]. Эти же условия играют большую роль в формировании сильной внутренней потребности в общении с музыкой на протяжении всей жизни [Кемп, 1996]. Другие, не музыкальные, исследования подкрепляют мнение, что выдающееся мастерство и способность к «талантливому» исполнению могут быть развиты в процессе обучения [Freeman, 1998].

В целом, составители различных государственных программ (в Шотландии — руководств) и научная общественность Соединенного Королевства, очевидно, согласны в том, что в достаточно обеспеченных, стимулирующих и благоприятных условиях каждый имеет возможность дальнейшего развития своих индивидуальных способностей к музыкальной деятельности. Но до тех пор, пока разработчики обязательных программ не достигнут более тесного взаимодействия с исследователями, для большинства детей и подростков возможность полной реализации их музыкального потенциала останется под вопросом.

Джерри Фарелл ИНДИЯ

Введение

Состояние проблемы

Рассматривая такой сложный объект, как индийская музыка, очень важно с максимальной точностью проводить различие между разными музыкальными формами и жанрами. Было бы совершенно нереалистичным и крайне примитивным говорить о единой индийской музыке — этих «музык» здесь существует множество. Музыкальные традиции индийского субконтинента — это калейдоскоп классических, популярных, народных и религиозных традиций, которые взаимосвязаны и влияют друг на друга многообразными и сложными путями. Способы, которыми преподают музыку и обучаются ей, также различны.

Еще один момент нуждается в предварительном уточнении: что понимать под «Индией» в контексте настоящего обсуждения? Ведь понятие «индийская музыка» имеет широчайший спектр культурных и географических толкований. После 1947 года под Индией понимается политическая и географическая единица, отдельная от Пакистана (позже и от Бангладеш) и Шри-Ланки. Однако влияние индийской музыки и культуры простирается по всей южной Азии, и определенные грани музыкального образования в Индии могут быть такими же, как в Пакистане, Бангладеш, Шри-Ланке, Афганистане или Непале [Wade, 1979; Baily, 1988; Grandin, 1989]. Мы будем различать, по мере необходимости, разные региональные стили музыки, но, говоря, например, о классической музыке Хиндустани, будем иметь в виду музыкальную систему, широко использующуюся не только в Индии, но и в Пакистане и Бангладеш.

В данной главе мы сосредоточим внимание на индийской классической музыке и постараемся показать, как некоторые стороны процесса обучения этому виду музыки могут быть использованы во многих других музыкальных культурах Индии. Концептуальное разделение народной и классической музыки существует в индийской культуре уже давно. Оно выражено в двух понятиях: *шастра сангит* — классическая и *лок сангит* — народная. В данной работе термин «классическая» относится к двум музыкальным системам: северной (Хиндустани) и южной (Карнатака). Хотя две эти системы имеют много общего, между ними есть и важные различия, касающиеся организации мелодии, метра, способов нотации и традиций обучения и исполнения.

Главный вопрос, красной нитью проходящий по всей главе, состоит в соотношении между формальным и неформальным методами обучения индийской классической музыке, между способом систематизированного обучения и гораздо менее четко определенным процессом приобщения

к культуре. Под последним я подразумеваю прежде всего систему *гуру-шишья* — учитель-ученик, называемую, возможно, ошибочно «устной традицией», в противоположность плановому и запрограммированному обучению в школах и университетах.

Помимо основного предмета данной главы — классической музыки — важно иметь представление об огромном влиянии на все слои индийского общества песен из кинофильмов — влияния, во многих отношениях идущего дальше влияния классической музыки [Manuel, 1988]. Правда, говорить об этих песнях в контексте проблем формализованного музыкального образования довольно трудно; их влияние на обучение музыке лежит в основном в неформальной сфере. Специальных исследований, посвященных этому вопросу, даже среди профессионального окружения бомбейской киноиндустрии, явно недостает. Широких исследований о воздействии песен из кинофильмов на музыкальное образование в Индии не проводилось. Существуют, однако, опубликованные сборники таких песен со стихами, нотами и эпизодическими свидетельствами того, что они используются в школах при проведении фестивалей или религиозных церемоний [Filmi, 1990a-g]. Напротив, методы обучения классической музыке подробно зафиксированы в форме методик и многочисленных этномузыковедческих исследований.

Системы обучения музыке

Даже по отношению к классической музыке Индии трудно четко разграничить формализованные и неформальные методы обучения. Далее, можно различать северную и южную системы классической музыки. Традиционный метод обучения опирается на принцип «учитель-ученик» (*гуру-шишья перампера* или, на урду, *устаг-шагирг*) и насчитывает несколько веков. У этого метода есть параллели в других областях индийской культуры — в обучении танцу, разного рода религиозных наставлениях. Социальная организация системы «учитель-ученик» сложна и работает на нескольких формальных и неформальных уровнях [Neuman, 1990]. Возникают *гхараны* (буквально — «семейства»), каждому из которых присущи особые музыкальные и стилистические черты. Хотя в основе *гхараны* лежат главным образом семейные связи, любой, кто овладеет данным стилем, может считаться принадлежащим к *гхаране*. Быть членом *гхараны* означает иметь высокий музыкальный статус. Эта система считается краеугольным камнем традиционного преподавания индийской музыки, хотя, как показал Ньюмен, она находится в состоянии постоянной адаптации к меняющимся социальным, экономическим и культурным условиям.

С первых десятилетий XX века индийская классическая музыка преподавалась в формализованной обстановке колледжей и университетов по определенным учебным планам, с обязательными экзаменами [Ghose, 1978; Kuppuswamy and Harihan, 1980; Sambamoorthy, 1985; Kippen, 1988; Alter, 1994; Chakravarti, 1994; Chaudhuri, 1999]. Развитие системы колледжей для обучения музыке в Индии происходило под влиянием западных моделей образования и работ реформаторов — музыкантов и педагогов, — особенно Соуриндо Мохан Тагора (1840 — 1914), В. Д. Палускара и В. Н. Бхаткханде (1860 — 1936). Бхаткханде нашел пути претворения в школьной системе музыкального

образования теории и практики индийской классической традиции. Путешествуя по всей Северной Индии, он собирал у живущих там музыкантов различные версии раг. На этой основе он разработал систему десяти *тхатов* (звукорядов, гамм), исходя из которых можно классифицировать раги Хиндустани. Южно-индийская система мела объединяет 72 типа гамм и имеет теоретическую основу, отличную от системы Бхатханде [Kaufmann, 1976; Wade, 1979]. Система *тхатов* и способы нотации, основанные на индийских названиях нот (*саграм*), до настоящего времени занимали весьма важное место в музыкальном образовании. Главный труд Бхатханде — *Kramik pustak mālīkā*, шеститомное собрание музыкальных упражнений и композиций на основе более чем 70 раг. Оно до сих пор широко используется в школах, колледжах и университетах. Это главный учебник музыки в Индии; под его влиянием формировались учебные программы, методы преподавания и система экзаменов на протяжении всего XX века. Однако принцип классификации раг Бхатханде тоже не свободен от противоречий. Некоторые его стороны подвергались критике или были исправлены в ряде серьезных исследований [Kaufmann, 1968; Jairasbhoy, 1971; Widdess, 1995; Bor, 1999].

В конце XIX — начале XX веков, во время английского владычества, вопрос о том, как следует обучать музыке, был в Индии идеологическим и политическим в той же мере, как и педагогическим, и был тесно связан с проблемами национального самоопределения, модернизации и вестернизации [Capwell, 1991; Fargell, 1997a]. В современной Индии музыкальное образование не привлекает повышенного внимания ни в политическом, ни в педагогическом отношении. Музыка не является престижной профессией, и цель музыкального образования ограничивается, главным образом, подготовкой образованных слушателей и исполнителей-любителей. Хотя национальные стандарты в государственном образовании существуют, программа музыкального образования не обременена излишними деталями. Учебные программы университетов следуют установленным образцам, определяя количество раг (иногда до 50) и ритмических структур, *тала*, которые должны быть освоены для получения диплома или ученой степени. Чаудхури [Chaudhuri, 1999] дает обзор этих программ для ряда крупных университетов Индии. Составляются программы самими университетами. Чаудхури также замечает, что в последние годы открылся ряд учебных заведений, в которых делаются попытки объединить систему *гуру-шишья* («учитель-ученик») с системой колледжей.

Обе системы продолжают сосуществовать, при том что некоторые гуру одновременно преподают в колледжах. Хотя эти системы, очевидно, призваны объяснять один и тот же музыкальный предмет, они во многом различаются, а их сторонники не всегда сходятся во взглядах на методику и результаты обучения. Цели преподавания в системе колледжей вызывают большие споры, и традиционалисты утверждают, что эта система не способна подготавливать педагогов и исполнителей; в лучшем случае она производит образованных слушателей. С другой стороны, преподаватели колледжей обвиняют гуру в том, что они обслуживают сами себя, сохраняя устаревшую музыкальную иерархию; как скрытные и скупые хозяева знаний, они не в состоянии приспособиться к потребностям сегодняшних учеников. Однако до сих пор существует распро-

страненное мнение, что принцип *гуру-шишья* дает единственный правильный путь воспитания хороших исполнителей, и нередко случается, что выпускник учебного заведения обращается к гуру, чтобы продолжить свое обучение, если он хочет стать профессиональным исполнителем. Каждый музыкант в Индии ценится в том числе за явную принадлежность к признанной школе обучения: высокий культурный и музыкальный статус может быть достигнут в результате обучения у известного гуру. В целом, вопросы методики преподавания в современной образовательной системе находятся сейчас в центре внимания музыкантов и педагогов Индии [Sharma, 1995].

Как ни странно, несмотря на явное влияние западных образцов на некоторые стороны индийской системы образования и на длительную эпоху колониальной зависимости Индии, западная классическая музыка слабо воздействовала (или вовсе не воздействовала) на классическую индийскую музыку и ее исполнительские традиции. (В этом состоит отличие от ситуации, сложившейся, скажем, в Китае или Японии.) Но в популярной музыке влияние Запада проявляется очень широко. Здесь мы не имеем возможности рассмотреть этот сложный вопрос во всех деталях.

Музыкальная психология и индийская музыка

Хотя первые работы по психологии индийской музыки относятся еще к 1916 году [Rao, 1986], исследований, опирающихся на широкую психологическую базу и посвященных музыкальным способностям и обучению музыке, проводилось мало. Использованные при этом методы ориентированы на западные модели, что не всегда подходит для условий Индии, так как не соответствуют индийским системам — например, когда при тестировании музыкальной одаренности такие параметры, как звуковысотный и гармонический слух, определяются в западных понятиях. Так, Курпусвами и Харихан ориентируются в своей работе на оценку музыкальных способностей по Шишору, тест Куальвассера-Дайкема, тест успеваемости по Алиферису-Штеклину и др. Ратуя за их использование в системе музыкального образования Индии, эти авторы не обсуждают вопроса о том, насколько данные тесты приемлемы для обучения индийской (да и любой другой неевропейской) музыке [Kurpuswami and Harihan, 1980]. Существуют работы, посвященные музыкальным способностям, критериям их оценки и оценочным тестам [Sharma, 1995]. Однако самые современные данные исследований в области музыкальной психологии (в частности, касающиеся вопросов музыкального воспитания и познавательных аспектов обучения музыке) до сих пор не пользуются большой популярностью в Индии. Музыкальное образование в начальных школах и его связи с более широким музыкальным контекстом также изучались недостаточно. Проблема детского музыкального образования и воспитания в Индии требует углубленного исследования [Sharma, 1995]. Отношение индийских музыкантов и теоретиков к западным научным моделям и их применению в изучении индийской музыкальной практике имеет долгую и непростую историю. Здесь не место подробностям, но читатель может познакомиться с работой [Farrell, 1997a], в которой этот вопрос обсуждается в аспектах музыкального строя, ладовой системы и нотации.

Содержание и методы

В этом разделе рассматриваются различные пути изучения индийской музыки; особое внимание уделяется содержанию и методам обучения. В частности, речь пойдет об индийской классической музыке и методиках ее изучения как в рамках колледжа, так и в системе «учитель-ученик».

Обучение у гуру

Всякий, кто впервые наблюдает традиционный индийский урок музыки, будет поражен его несхожестью со всем, что он знал ранее о преподавании музыки. При обучении у гуру урок проходит в доме учителя один на один и не имеет ограничений во времени. Удивительной покажется строгая дидактичная атмосфера занятия, в которой от ученика требуется неукоснительное выполнение инструкций мастера. Правда, периоды напряженной работы чередуются с эпизодами отдыха, во время которых можно попить чаю и непринужденно побеседовать о музыке. Обращает на себя внимание большая роль голоса, даже при занятиях инструментальной музыкой, и одновременно малая значимость нотной записи — для передачи звуковысотных и ритмических параметров широко используется мнемонические системы. В обучении у гуру сохраняется строгий баланс между требованием точного подражания и поощрением оригинальности в выражении. По завершении обучения индийский музыкант одновременно должен и уверенно владеть традиционными мелодическими и ритмическими структурами, и обладать своим оригинальным стилем импровизации. Достижение тончайшего равновесия между этими двумя сторонами музыкального ремесла высоко ценится в культуре Индии.

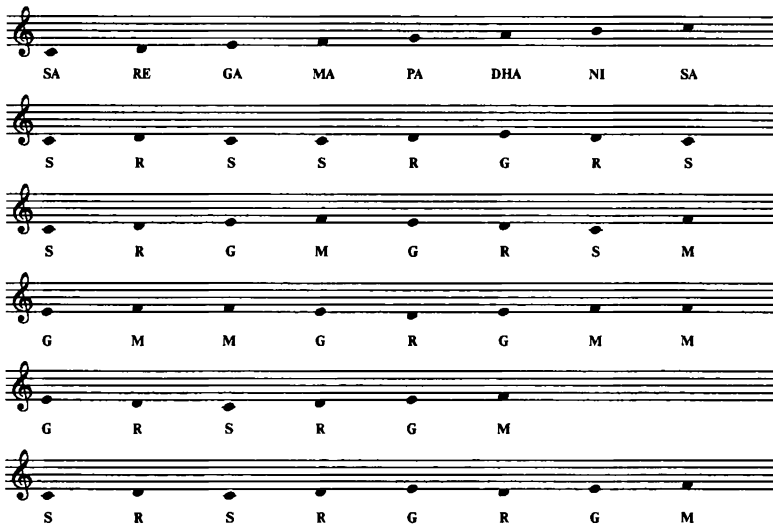
Традиционное обучение — это долгий процесс овладения всеми нюансами *раг* и *тал* — мелодической и ритмической основы индийской музыки. Хотя учителя могут отличаться друг от друга по темпераменту и характеру, используемые ими принципы обучения практически неизменны. И в северной, и в южной школе главная составляющая обучения — это изнурительные упражнения для овладения мелодическими звукорядами и ритмическими формулами, которые служат строительным материалом для варьирования и импровизаций. Знаменитый ситарист Рави Шанкар живо описывает начальные годы своего обучения и ту роль, которую в нем играли упражнения:

«Я был очень развит в музыкальном отношении. Но руки мои отставали, потому что я проводил мало времени, практикуясь в основах. Я ненавидел гаммы и упражнения; они были для меня духовной пыткой, потому что руки никогда не могли угнаться за музыкальными идеями, возникавшими в моей голове» [Shankar, 1968. P. 73].

Заучивание мелодических и ритмических формул с целью формирования основы для импровизационного мастерства — стратегия обучения, общая для целого ряда музыкальных культур [Berliner, 1994; Nettl and Russel, 1998]. Но надо признать, что вряд ли какая-либо еще культура может сравниться в этом отношении с классической индийской по степени упорядоченности и методической строгости.

В северо-индийской музыке эти формулы называются *палта* или *аланкар* (на юге используется термин *аланкара*). Хотя эти два термина часто оказываются взаимозаменяемыми, в индийской музыкальной педагогике они обладают совершенно разными значениями. Слово *палта* буквально означает «поворот, оборот, возврат» или «изменение, трансформация» [McGregor, 1997. Р. 612]; в качестве музыкального термина оно относится к структуре, образующейся посредством пермутации, или перестановки. В свою очередь, *аланкар* — более общий термин, означающий упражнения, а в некоторых случаях — мелодическую орнаментику.

Следует четко различать упражнения на основе общих мелодических звукорядов и упражнения на основе определенных раг. Наиболее распространены именно упражнения первого типа. Для пояснения воспользуемся несколькими простыми примерами с использованием *саргам* — индийских названий нот.



Источник: Bhatkhande, 1990. Р. 16.

Н.В. Для простоты «SA» во всех примерах обозначается нотой «до», хотя высота тона SA меняется в зависимости от настройки инструмента или диапазона голоса певца.

Эти *палта* написаны в гамме *билавал*. Мы видим здесь типичные пермутационные перестановки, которые могут затрагивать различные отрезки гаммы: в данном случае — это первые четыре ноты. Другая характерная черта — повторение мелодической модели начиная со следующей ступени звукоряда. Эти примеры кажутся простыми по строению, но они выполняют ряд важных функций в процессе обучения, развивая ощущение высоты звука и мелодической линии, а также вырабатывая навыки пермутационных перестановок, которые впоследствии приобретут и ритмическую выразительность.

Палта могут использовать более широкий мелодический диапазон и сложные ритмы. С помощью *палта* ученик может отрабатывать перекрестное наложение мелодической структуры, группируемой как $3+3+3+3+4$, на 16-дольный метрический цикл *тала*, с внутренней группировкой $4+4+4+4$. Та же *палта* может быть подразделена как:

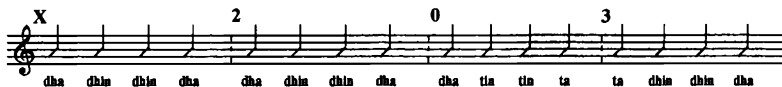
$$\begin{aligned} &3+3+6+4 \\ &2+2+2+3+3+4 \\ &6+3+3+4 \\ &5+5+6 \end{aligned}$$

Долго отрабатывается и основное деление $4+4+4+4$.

Ученик должен проработать все пермутации во всех гаммах, то есть в буквальном смысле тысячи мелодических и ритмических формул; это составляет основу его знаний и тот запас материала, который позволит создавать бесчисленные импровизации. Всего лишь из семи нот можно составить, ни разу не повторившись, 5040 пермутаций.

Поразительная черта обучения индийской музыке — то огромное количество времени, которое посвящается упражнениям в *палта* и *аланкара*, при том, что на изучение собственно раг его тратится сравнительно мало. В системе *гуру-шишья* целью обучения является овладение не большим количеством различных раг, но лишь немногими, зато во всех деталях. Ученик должен понимать, что выученные им мелодические и ритмические структуры могут быть использованы в любых других рагах, хотя каждая может иметь свои специфические мелодические особенности. Одни и те же *палта* можно отрабатывать и на основе иных раг, имеющих другие ноты. Таким образом, при обучении в системе «учитель-ученик» акцент делается в большей мере на самом процессе становления музыканта и в меньшей мере на овладении обширным репертуаром законченных пьес.

Аналогичным образом, важнейшей стороной ритмических упражнений является работа с различными ритμοформулами и их пермутациями. И снова голос и мнемонические приемы играют главную роль. В нижеследующем примере показана основная схема ударов *таблы* (парный барабан-литавра) для *тинтала* (16 долей):



Каждый звук — *dha*, *dhin*, *tin*, *ta* — обозначает определенный вид удара: одной или двумя руками, по различным местам *таблы*. Эти мнемонические звуки называются *бол*, от *болна* — говорить (хинди). *Бол* — важнейшие строительные элементы, из которых складывается искусство игры на *табле*. Они выполняют несколько функций:

- помогают запоминать схемы ударов;
- служат средством для координации движений рук;
- служат устной нотацией;

- служат письменной нотацией;
- служат композиционной основой для создания вариаций.

Варьирование может осуществляться путем простой перестановки *бол*. Такие вариации тоже называются *палта* и основаны на определенной структуре *бол*, называемой *кайда* (формула). Подобная техника пермутаций может быть чрезвычайно сложной [Kirpen, 1999]. Каждая *тала* имеет разное число долей и свою собственную, индивидуальную схему ударов. Владение тысячами пермутаций *бол* — основа мастерства исполнителя на табле. Несколько важных этномузыкаловедческих исследований традиций игры на табле в Северной Индии и на мриданге — в Южной были посвящены детальному анализу этих сложно организованных ритмических систем в социальном, культурном, когнитивном и музыкальном аспектах [Brown, 1965; Gottlieb, 1977; Kirpen, 1988]. В этих и других подобных исследованиях основное внимание обучению исполнителей, другие же вопросы музыкального образования, например, музыкальное воспитание детей — в этномузыкаловедческой литературе почти не рассматриваются [Farrell, 1997b].

Освоение и приумножение мелодического и ритмического мастерства — таков сложный и долгий путь, которым идет ученик, чтобы стать исполнителем индийской музыки. Поэтому в традиционной индийской музыкальной педагогике высоко ценится дисциплина занятий и упражнений; рассказывается множество историй о том, как занимались знаменитые музыканты [Shankar, 1968. P. 51; Newman, 1990. P. 32–37]. Гуру вырабатывает в ученике чувство дисциплины и преданности и часто рассказывает ему о таких же качествах своего учителя, чтобы подтвердить музыкальное (а иногда и этическое) правило. Занятия по системе *гуру-шишья* продолжаются не один год. В прошлом идеалом считалось, чтобы ученик оставался все время с одним и тем же учителем, но в современной Индии это уже не является нормой. Из-за финансовых трудностей и нехватки времени ученики переходят от одного гуру к другому и могут за короткий срок сменить нескольких учителей.

Система обучения в колледжах

Вопрос о том, может ли традиционная индийская система обучения музыкантов быть приспособлена для использования в учебных заведениях западного типа, на протяжении XX века оставался главным в дискуссиях о музыкальном образовании в Индии. В результате исчезновения старых источников поощрения искусств, таких как княжеские дворы, музыка была интегрирована в более широкую систему образования не как специальный предмет, предназначенный лишь для подготовки исполнителей традиционной музыки, но как ядро более широкого гуманитарного образования. По выражению Самбамурти [Sambamoorthy, 1985. P. 7], «любое образование, которое пренебрегает музыкальной подготовкой и не создает необходимых возможностей для развития музыкального таланта, является неполным». Далее автор описывает два типа музыкального образования в Индии: профессиональное и общекультурное (Ibid. P. 9). Различие между ними и соответствует различию между системой *гуру-шишья* и системой учебных заведений.

Как упоминалось выше, корни школьной системы в Индии уходят в первые десятилетия XX века. В частности, некоторые моменты, оказавшие длительное влияние на музыкальное образование, были связаны с реформами Бхатханде и Палускара. Главная проблема заключалась в нотации, в создании единой системы, пригодной для массового музыкального образования. Как средство решения многих проблем предлагалось введение пятилинейной нотации, но по многим причинам она так никогда и не стала популярной в индийском музыкальном образовании, несмотря на наличие многих серьезных и влиятельных защитников [Mudaliyar, 1983]. И все же для создания учебных программ, подготовки учебного материала, организации экзаменов была необходима стандартная система нотации. Эту функцию стала выполнять повсеместно распространенная безлинейная система Бхатханде, использующая буквенные обозначения высоты звуков.

Следующий пример представляет данный тип нотации на хинди и в латинской транслитерации, ниже приведена его нотная транскрипция:

राग मुस्तानी गत रजाखानी - तीनताल

४ २ ० ३

स गुगु उ स । - गु - नं
 दा दिर दा रा । S दा S रा
 प - - प । - प प नं प । नं पुप नं धु धु । प- पुगु - गु नं
 दा S S दा । J दा दा रा । दा दिर दिर दिर । दाS दिर J दा
 प - प नं । गु उ स नि
 दा S दा रा । दा रा दा रा

Источник: Chand, 1969

Raga Murtani, быстрая пьеса на 16 долей

x 2 0 3

S Q Q R S / - Q - M
 da dira da ra / - da - ra
 P - - P / - P P M P / M P P M M DD / P- P Q - Q M
 da - - da / - ra da da ra da dira dira dira da- dira- ra da
 P - P M / Q R S N
 da - da ra da ra da ra



Это *gam* (композиция) для ситара. В нотации на хинди и в транслиттерации представлены три уровня: а) метрическое членение (*тала*), в данном случае 16-дольное; б) высоты звуков, обозначенные посредством слогов (*sargam*); в) удары ситара. Нотоносец не приспособлен для столь наглядного отображения этих элементов. Нотация Бхатханде позволяет в унифицированной форме зафиксировать и напечатать множество музыкальных композиций и упражнений; она используется в учебниках и нотных сборниках для колледжей и университетов. Обычно каждая композиция предваряется коротким вступлением к выбранной раге и набором мелодических вариаций, основанных на структуре *гата*.

Здесь кроется основное различие между обучением у гуру и школьной системой. Нельзя забывать, что композиция из предыдущего примера — это, в сущности, лишь схема, которая должна обрастать вариациями. В системе «учитель-ученик» изучение таких композиций из различных раг не есть самоцель, главное — усвоение стилей импровизации; композиции являясь составной частью или основой последних. Нотация Бхатханде служит лишь способом стенографирования музыки, передаваемой, главным образом, устно; запись не предписывает того, как будут представлены музыкальная форма или стиль.

Суть образования, получаемого в колледжах, совершенно иная. Мой собственный учитель однажды удивился: «Как можно выучить 30 раг за один год?». Но именно это обычно и требуется в учебных заведениях Индии: в учебных планах определено количество раг и тал, которые надо выучить за год, и указывается вид вариаций, которые нужно играть, чтобы перейти на следующий курс. Тридцать раг, может быть, и преувеличение, но десять — норма. Для ее выполнения обычно требуется сочинять музыку заранее и записывать ее в отличной от традиций форме. Институционализация индийской музыки приводит к подчеркиванию одних ее аспектов за счет других и, в конечном счете, изменяет ее сущность. Хотя названия раг и тал могут оставаться прежними, но музыка, которой обучает гуру, и музыка, которой обучают в колледжах — это по сути своей совершенно разные виды музыки.

Знания, приобретаемые в учебных заведениях, часто носят не столько практический, сколько технический характер. Киппен рассказывает, что, согласно учебному плану музыкального училища Видьяпатх Бхатханде в Лакноу (северная Индия) за 1981 — 1983 годы, к концу курса обучения игре на табле ученик должен выучить большое количество тал и композиций; он комментировал это так:

«Перечисленные выше талы ... можно услышать лишь в репертуаре небольшого числа исполнителей на [барабане] *пакавадж* ... Они не имеют никакого отношения к репертуару табле и представляют собой попытку использовать инструмент в совершенно чуждом ему историческом и музыкальном контексте» [Kippen, 1988. P. 138].

Это тонкое замечание относится к «индуизации» индийской музыкальной культуры для целей массового образования — тенденции, имеющей корни в индуистском национализме XIX века [Farrell, 1997a]. Общее положение

музыкального обучения в колледжах, описываемое Киппенем, довольно безрадостно и свидетельствует о недостатке внимания к учащимся и педагогам (Ibid. P. 140 — 141). Печальную картину рисует и другой автор:

«В наши дни практически все музыкальные учреждения, включая высшие, сталкиваются с серьезной проблемой нехватки специалистов необходимого уровня для преподавания в старших классах и для проведения исследований. Перед университетами эта проблема стоит еще более остро. В ряде университетов должности профессоров, доцентов, лекторов остаются вакантными из-за отсутствия преподавателей надлежащего уровня. Вновь и вновь объявляются конкурсы на замещение этих должностей, собираются конкурсные комиссии, и выясняется, что большинство кандидатов не могут даже точно настроить свою танпuru или ситар. Большинство ситаристов не в состоянии правильно сыграть хотя бы один минд (глиссандо) [Kochak, 1995. P. 117].

Оба цитируемых автора пишут о системе образования в колледжах северной Индии. Однако в то же самое время — в первые десятилетия XX века — эта система развивалась и на Юге [Sambamoorthy, 1965]. Здесь необходимо сделать важное замечание относительно различий между классической музыкой северной и южной Индии. Хотя у них есть много общего в отношении нотации, метрической и ладовой организации, они представляют собой совершенно разные музыкальные системы [Wade, 1979]. В частности, статус композитора на Юге гораздо выше и близок к тому, которым обладают композиторы в западной системе ценностей. Такие композиторы, как Муттусвами Дикшитар (1775 — 1835) и Тьягараджа (1767 — 1847) написали сотни произведений, которые до сих пор составляют основу музыкального репертуара южной Индии. В отличие от классической музыки Севера, в основном это записанные произведения. Соответственно, классическая музыка Юга во всех своих элементах в большей степени «сочиненная», хотя некоторые элементы импровизации в ней допускаются. Давность существования зафиксированного в нотах репертуара южной классической музыки означает, что она гораздо легче поддается институционализации. В северной Индии такой записанный репертуар специально создавался теоретиками и деятелями образования; это отдалило институционализированное преподавание музыки от его истоков и существенным образом изменило его суть.

Кто в Индии обучается классической музыке?

Как и в большинстве других стран, в Индии быть музыкантом — рискованное занятие. Хотя в большинстве университетов музыка является либо одним из главных предметов, либо дополнительным в рамках общего художественного образования, по музыке специализируется меньше студентов, чем по другим предметам [Association ... 1992]. С другой стороны, количество студентов, обучающихся по всей Индии в небольших частных музыкальных колледжах, довольно велико [Meer, 1980]. В то же время, число учеников, занимающихся традиционным способом, под руководством гуру, постоянно

уменьшается. Однако, как отмечает Ньюмен [Neuman, 1990. Р. 202–229], «экология» индийской музыки чрезвычайно «адаптивна» и допускает множество градаций между различными формами обучения, существующими в современной Индии. Сейчас вполне обычной является ситуация, когда выпускник музыкального колледжа продолжает обучение у гуру, или когда студент колледжа дополнительно берет частные уроки музыки.

В Индии существует заметное разделение видов музыкальной деятельности между мужчинами и женщинами: среди профессионалов женщины обычно — певицы, а мужчины — певцы и инструменталисты. Правда в наши дни ситуация быстро меняется. Сейчас есть молодые профессиональные исполнительницы (в основном дочери знаменитых музыкантов, таких как Рави Шанкар и Рам Нараян) на ситаре, саранги, табле и других инструментах, что раньше было прерогативой исключительно мужчин. Любопытно, что такое разделение никогда не существовало в системе колледжей, где множество женщин обучалось не только пению, но и игре на инструментах. Причины этого лежат как в музыкальной, так и в социальной сферах:

«Я знал людей, которые при обсуждении условий брака спрашивали, искусна ли девушка в пении или в каких-либо других музыкальных жанрах. И если она успешно училась в Бхатханде-колледже, это считалось большим достоинством. Дело ускорялось, и люди охотно принимали такую девушку в семью» (Кароог, цит. по: Kirpen, 1988. Р. 106)].

Однако нет серьезных оснований полагать, что система обучения в колледжах играет большую роль в профессиональной подготовке женщин-музыкантов; более значительна роль колледжей в подготовке женщин — преподавателей музыки.

Заключение

В данной главе обсуждались некоторые проблемы музыкального образования в Индии, в частности, связанные с классической индийской музыкой. Особое внимание было обращено на различия в методах традиционной и школьной (в широком смысле слова) систем обучения. Не будет преувеличением сказать, что сейчас индийское музыкальное образование стоит на перепутье, и противоречия между требованиями массового образования и профессиональной музыкальной подготовки нуждаются в своем разрешении. Озабоченность этим остается в центре внимания авторов работ о музыкальном образовании в Индии с первых десятилетий XX века до наших дней. Будущее покажет, как в быстро меняющихся общественных и культурных условиях современной Индии будут развиваться сложные отношения между музыкой как профессией, музыкой как развлечением, музыкой как частью гуманитарного образования и музыкой как признаком социального статуса.

Не будем забывать высказывание Даниэля Ньюмена: «Старая пословица гласит: "Чтобы вещи сохранялись прежними, они должны изменяться"; в Индии она оказывается зеркально отраженной и звучит так: "Чтобы вещи изменялись, они должны казаться прежними"» [Neuman, 1990. Р. 234].

Джоанелла Тафури ИТАЛИЯ

Цели и задачи

Модели музыкального образования

Великие традиции в области музыкальной композиции и исполнительства, получившие развитие в Италии после эпохи Возрождения, не привели к аналогичному росту достижений в сфере музыкального образования. Консерватория родилась в Италии в четырнадцатом столетии с целью оберегания (*conservare*) детей бедноты и сирот от нищеты и обучения их искусствам и ремеслам, в том числе и музыке. Однако вскоре именно обучение музыке стало основной целью этого учреждения. С самого начала консерватория была тем местом, где люди могли овладеть «ремеслом» музыканта. Завоевывая все больший престиж в XVII и XVIII веках благодаря появлению в них курсов пения, композиции, игры на духовых и струнных инструментах, консерватории получили известность во всей Европе, и другие учебные заведения стали подражать им, принимая то же название и выполняя те же функции подготовки профессиональных музыкантов.

И все же идея общего музыкального образования для всех еще не существовала. Люди обычно слушали музыку на публичных исполнениях, особенно в церквях и театрах. В XIX и начале XX веков основу итальянской музыкальной культуры составляла опера, популярный и хорошо знакомый жанр. По мере того, как музыка становилась все более сложной и стилистически разнообразной (с проникновением немецкой симфонической музыки), с развитием разных музыкальных направлений широкой публике становилось все труднее и труднее понимать ее новые формы и структуры.

Первые формы музыкальных занятий были введены в итальянских школах в результате реформы образования 1888 года, предусматривавшей введение «упражнений в хоровом пении». В первые годы XX века два самых известных итальянских педагога придавали большое значение развитию музыкальности и чувства ритма, а именно, Роза Агацци (в 1908 и 1911 годах [Tamburini, 1993]) и, главным образом, Мария Монтесори (в 1916 году), которая включала в программы своих знаменитых «детских домов» занятия пением, сольфеджио (развитие чувственного восприятия играло важную роль в ее методе), ритмикой и игрой на ударных инструментах. Тем не менее, правительственные образовательные программы еще много лет после этого ограничивались преподаванием пения и иногда, дополнительно, азов музыкальной теории (ср. реформу 1923 года); причем определенного представления о роли пения (так называемого «хорового пения»), является ли оно одним из учебных предметов или формой отдыха, не сложилось [Tafuri, 1994]. Одной из причин этого была убежденность в том, что музыкальная подготовка не-

обходима только профессионалам, и учиться они должны только в консерваториях. Другая причина этого была связана с философско-литературными взглядами того времени: поскольку опера была господствующим музыкальным жанром, она считалась «популярным продуктом» и ставилась на более низкий уровень, чем другие культурные явления.

В упомянутой образовательной реформе 1923 года Джованни Джентиле, один из наиболее влиятельных философов, привлек большое внимание к литературе, философии и изобразительным искусствам, но музыка осталась в стороне. Все это происходило в обстановке всеобщего безразличия, в том числе и со стороны государственных властей. Вмешательство фашистского правительства в музыкальное образование ограничилось навязыванием в школах сборников религиозных и патриотических песен, обладающих «воспитательной силой» и «политической ценностью». Только после крупной реформы образования 1962 года получила развитие идея «музыкального образования для всех» одновременно с ростом специализации исполнителей и возрождением в области композиции. Сегодня музыкальное образование в самых различных формах доступно на всех уровнях.

Любая модель учебного процесса, любой подход к нему опирается на те или иные теоретические представления. Известно, что процесс этот определяется по-разному, в зависимости от исходной теории, будь то бихевиоризм, гештальт-психология, функционализм, когнитивизм и т. д. [Hilgard and Bower, 1975], но при этом все согласны в том, что он состоит в выработке определенных, достаточно стабильных форм поведения. В то же время, в итальянской педагогической науке процесс обучения рассматривается прежде всего как естественный, спонтанный процесс, связанный одновременно с биологическими/физиологическими и культурными факторами; например, ребенок учится избегать огня, говорить на родном языке и т. д. [Laporta, 1993]. Кроме того, это процесс, организуемый обществом для того, чтобы «передать» особые навыки (чтения, письма); говоря шире, это процесс передачи культурного наследия [Bertolini, 1990]. В процессе обучения чему бы то ни было человек меняется, поскольку меняется его поведение [Ballanti, 1988]. На этом основании обучение рассматривается обычно как индивидуальный процесс. Конечно, учиться можно различными способами и в различных ситуациях, и здесь нас интересуют именно «педагогические ситуации», то есть взаимодействие процессов передачи и получения знаний в ходе выработки новых поведенческих шаблонов.

Эффективность обучения зависит также от ряда других факторов — таких, как мотивация, система ценностей, способствующая усилиям ученика, и культурный контекст, в котором происходит обучение. В новейших итальянских педагогических теориях подчеркивается, что сущность процесса обучения — это отношения между людьми (обычно двумя: учителем и учеником), возникающие в связи с определенным объектом (например, музыкой) в более или менее формальной ситуации (например, на уроке в классе). За последние годы учителя пришли к выводу, что любая методология должна складываться из четырех основных составляющих. Перечислим их:

1) взаимодействие двух типов поведения: с одной стороны, *преподавания* как комплекса активных действий, поведенческих «интервенций» учи-

теля, с другой — обучения, как комплекса поведенческих модификаций ученика, вызванных преподаванием [Ballanti, 1988].

2) главные герои этих взаимоотношений, а именно, учитель и ученик, — их личности, их потребности и интересы, их компетенция и роль в этом процессе [Demetrio, 1994]; термин «компетенция» означает здесь «знания» — знания, как делать, как общаться [Stefani, 1982];

3) контекст, в котором развиваются взаимоотношения, то есть коллектив учителей и учеников и сам предмет обучения [Albarea, 1994];

4) цели, содержание, методы и оценочные приемы, существующие в данном разделе образования [Della Casa, 1985];

Для того чтобы лучше понять особенности музыкального образования и воспитания в Италии, полезно определить некоторые итальянские термины. Три ключевых слова используются в итальянской педагогической литературе: *educazione*, *istruzione* и *formazione*. Первый и второй термины соответствуют английскому слову «education» (воспитание, или образование). *Educazione* означает передачу элементов культуры и системы ценностей, происходящую в результате деятельности педагога или без его участия (например, в семье). Она направлена на формирование человеческой личности и, в частности, ее социальной составляющей. *Istruzione* относится к целям и содержанию обучения, то есть к достижению знаний и умений в конкретной области. *Formazione* ближе по смыслу к английскому слову «training» (обучение, подготовка). Это более широкий термин, обозначающий процессы, ведущие к овладению профессиональными навыками или культурными моделями.

В сфере итальянского музыкального образования первые два термина обычно используются для различения двух аспектов обучения музыке: *istruzione musicale* относится исключительно к приобретению навыков разучивать и исполнять музыку на одном из инструментов (или сочинять музыку, или дирижировать ею). *Educazione musicale* открывает больший простор для развития различных навыков (исполнительства, сочинения музыки, пения и т. д.), но на более скромном уровне. Это деление отражает существование двух различных подходов к процессу обучения. С одной стороны, мы видим подход, в котором упор делается на решении объективных технических и творческих задач, независимо от реальных возможностей конкретного студента. С другой стороны, мы встречаемся с подходом, ставящим себе целью развитие индивидуальности ученика, который овладевает определенным мастерством, соответствующим его потребностям и возможностям. Иными словами, центром одного подхода является музыка, центром другого — ученик. Посмотрим теперь, где внутри итальянской системы образования можно обнаружить эти подходы.

Обучение музыке может происходить в консерватории, куда ученики поступают в одиннадцать лет (или позже) и которую оканчивают в 18 — 20 лет или позже, в соответствии со своими карьерными устремлениями. Это специальное образование, ориентированное на овладение конкретной музыкальной профессией исполнителя, композитора, дирижера. Направленное исключительно на решение технических и творческих задач, оно предъяв-

ляет к ученику высокие требования и происходит в условиях конкуренции. Одним словом, такое образование — «музыкацентричное».

Иной вариант музыкального образования реализуется в системе общеобразовательных школ, где основной целью является развитие ученика как музыкальной личности, способной наслаждаться музыкой и выражать себя с ее помощью. Такой подход характеризуется большей свободой и меньшей требовательностью. Его можно назвать «ориентированным на ученика», и для него обычно используется термин *educazione musicale*. Когда после Второй мировой войны в Италии стала формироваться система музыкального образования, в число первых учебных предметов вошли пение, история и теория музыки. Однако к 1962 году, а к семидесятым и восьмидесятым годам даже в еще большей степени, музыкальное образование стало самостоятельной отраслью; его цель состоит в том, чтобы предоставить каждому ученику возможность раскрыть свои собственные музыкальные таланты (развивая воображение, творческие способности и критическое мышление) и научить его выражать себя с помощью музыки [Decreto Ministeriale, 9/2/79]. Иными словами, музыкальное образование в обычных школах должно воспитывать умение сознательно использовать и критически осмысливать музыкальную продукцию, то есть должно давать знания, необходимые для того, чтобы стать самостоятельным и критическим потребителем музыкальной культуры.

Суммируя, можно сказать, что «музыкацентричное» обучение консерваторского типа стремится максимизировать возможности «творческого производства» исполнителя, композитора или дирижера. Общее музыкальное образование, ориентированное на ученика, предъявляет меньшие требования к ученику и уделяет больше внимания его собственным интересам, потребностям и возможностям.

Задачи обучения

Различные итальянские теоретики [Della Casa, 1985; Ferrari, 1991; Stefani, 1982; Tafuri, 1987, 1995] пришли к общему согласию относительно роли «понимания» и «творчества» как главных задач музыкального образования в общеобразовательной школе. Для лучшего представления об итальянском школьном обучении музыке будет полезным привести краткое описание основных направлений работы с учениками.

«Умение понимать» рассматривается как умение «интерпретировать» музыку. В отличие от других стран, важность интерпретации музыки как средства достижения более общих целей «понимания» была безусловно признана в Италии после 1970-х годов (см., например, [Stefani, 1976; Baroni, 1978]). В исследованиях на эту тему «интерпретация» понимается как деятельность, в процессе которой человек постигает смысл, функцию, контекст и стиль конкретной музыкальной пьесы, после чего с помощью анализа и семантических связей (может быть, даже на очень примитивном уровне) вскрывает музыкальные структуры, порождающие эти атрибуты музыки. Интерпретация это не просто процесс расшифровки структурированных данных — скорее, под ним подразумевается творческий акт, который может зависеть от соотношений между индивидуальностями, культурами, система-

ми ценностей и идеологиями слушателя и композитора. Фактически для интерпретации музыкального произведения слушатель должен обладать некоторыми исходными знаниями (пусть даже такими ограниченными, какими может обладать трехлетний ребенок); естественно, эти знания с возрастом и благодаря образованию возрастают.

«Умение создавать» — это есть импровизация, сочинение, исполнение музыки — это способность организовывать звуковой материал, творить звуковые объекты в процессе импровизации и создавать музыку для достижения различных целей (самовыражения, общения и т. д.). Умение создавать включает также исполнительские навыки — владение голосом и инструментами.

«Умение воспринимать» способствует пониманию и созиданию. Оно означает развитые способности различать, анализировать, сравнивать, узнавать и запоминать различные элементы музыки (например, высоту тона, длительность, фактуру, структуру, форму и т. д.). Такие умения приобретаются не только на уроках в школе, но и в повседневной жизни (например, во время слушания музыки по телевизору) и даже еще до рождения, поскольку ухо плода начинает функционировать на шестом месяце его развития. Учителя должны принимать во внимание опыт такого рода, уже приобретенный учениками.

Эти три цели достигаются не последовательно, одна за другой, а как бы в процессе движения по кругу. Первые песенки, придуманные детьми в возрасте одного-двух лет, демонстрируют и развивают способность к творчеству и в то же время к восприятию. Слушание песен развивает способность к восприятию и интерпретации. В процессе создания музыкальной пьесы человек придумывает, интерпретирует придуманное и анализирует результат, чтобы усовершенствовать его. Это означает, что все три способности связаны и взаимно усиливают друг друга. В общем, главная цель музыкального образования в Италии — развитие способностей воспринимать и продуцировать музыку. В их основе, конечно, лежит способность к восприятию, хотя сама по себе она не является целью образования.

Итальянские учебные программы для различных ступеней общего образования (то есть детского, начального, среднего младшей и старшей ступеней) готовились и принимались в разное время. Государственное руководство для детских садов 1990 года [Orientamenti ..., 1990] предлагает педагогам развивать музыкальную восприимчивость детей, поощрять слушание музыки, стимулировать и поддерживать самостоятельную музыкальную активность. Рекомендуются обязательно использовать движения как наиболее важное средство для приобретения музыкального опыта. Цели музыкального образования на этом уровне — изучение, создание и слушание музыки.

Официальное руководство для начальных школ 1985 года [Decreto... 1985] рассматривает музыку как язык, с помощью которого дети могут общаться и выражать себя. Такой подход — следствие произошедшего в конце шестидесятых годов сдвига от понимания музыки как объекта эстетического созерцания к пониманию ее как языка. В соответствии с этим главные цели начального уровня обучения — развитие способностей понимать, создавать и воспринимать различные звуковые языки исходя из присущих им коммуникативных и выразительных составляющих. Особенно важно на этом уровне использова-

ние голоса и пения, а также знакомство с музыкой различных культур, различных стилей, знание их функций (музыка для театра, для кино, танцевальная). В это же время начинаются первые попытки сочинить и записать музыку с помощью придуманных для этого знаков, а позже происходит знакомство с музыкальной нотацией. Исполнительские задачи почти не ставятся.

Руководство для средней школы младшей ступени наиболее старое, оно относится к 1979 году [Decreto ..., 1979]. Как и в начальном образовании, акцент делается на подходе к музыке как к языку, так что педагогические цели этого уровня состоят в развитии способностей детей к общению и самовыражению. Задачи обучения формулируются таким образом: развитие слуха для обострения восприимчивости (узнавание, запоминание ритмов, мелодий, инструментов и т. д.), слушание музыки, сочинение и исполнение. Сюда включена и традиционная музыкальная нотация. Существуют также средние школы первой ступени с музыкальным уклоном — в них обучение игре на музыкальных инструментах, чтение нот и ансамбль входят в учебный план.

В 14 лет ученик завершает обязательное среднее образование (младшую ступень). Дальнейшее обучение может происходить в многочисленных средних школах старшей ступени, называемых по-разному в зависимости от их специализации — естественнонаучной, гуманитарной, педагогической, технической и других. Однако школ с изучением музыкальных предметов сравнительно мало. После 1991 года в учебных планах школ этой ступени стала подчеркиваться важность эстетического развития учащихся, необходимого для понимания музыки разных видов; повышенное внимание уделялось активному участию в музыкальной деятельности и изучению связей между музыкой и обществом. Понимание, сочинение и исполнение музыки — вот три главные задачи обучения; особое значение придается связям музыки с другими явлениями культуры — такими, как танец, театр, поэзия, живопись, кино, наука. К сожалению, этот предмет можно встретить только в школах с педагогическим уклоном или, как факультативный, — в гуманитарных школах.

Как отмечалось выше, основным учебным заведением для получения специального музыкального образования является консерватория, инструкции для которой были составлены еще в 1930 году (Regio Decreto, 1930). Студентам надлежит выбрать основной предмет — композицию, дирижирование, или какой-то инструмент; обучение продолжается определенное количество лет (для скрипачей — 10, для композиторов — 10, для певцов — 5, для флейтистов — 7 и т. д.). За этот период студенты обязаны также изучить и другие предметы — чтение с листа, игру в оркестре, историю музыки и т. д. Главная цель консерваторского образования — исполнение требуемого репертуара с максимально возможным совершенством. Сосредоточенность на технических, исполнительских задачах ведет к пренебрежению коммуникативными функциями музыки (например, ее ролью как продукта культуры, передающего настроения, системы ценностей, мировоззрение), а также и такими предметами, как психология музыки, анализ и теория.

В Италии много и частных музыкальных школ, нередко управляемых муниципалитетами. Некоторые из них, например *Istituto Musicale Pareggiato*, стараются следовать консерваторским моделям, но другие проявляют

большую гибкость в отношении целей, содержания и методов обучения. В декабре 1999 года была проведена реформа, которая преобразовала все консерватории и *Istituti Musicali Pareggiati* в *Istituti Superiori di Studi Musicali* (высшие музыкальные заведения). Они должны находиться под контролем министерства высшего образования, но уровень их фактически не считается университетским. В этих новых *Istituti Superiori* будет проходить только последний цикл обучения. Новые организационные структуры и новые программы еще не готовы (2000 год), хотя планы курсов (course materials) должны скоро появиться.

В университетах существуют только теоретические музыкальные предметы, исполнительские кафедры отсутствуют. Некоторые гуманитарные факультеты итальянских университетов начали предлагать музыкальные курсы, включающие историю музыки, этномузыковедение, музыкальный анализ, семиотику музыки и т. д. По завершении такого курса присуждается степень по специальности «Искусство, Музыка и Исполнительское искусство», музыкальный раздел. Один из университетов специализируется на музыкальной палеографии и филологических исследованиях. В соответствии с реформой, принятой 4 августа 2000 года, в итальянских университетах студенты первый раз получают степень после трех лет обучения (вместо четырех, принятых сейчас в большинстве университетов) и второй раз, по специальности, после еще двух лет прохождения специальных курсов. Недавно возник еще один тип профессиональной подготовки: на некоторых факультетах культуры, а иногда и на гуманитарных факультетах организованы курсы музыки, где преподаются такие предметы, как музыкальная иконография, информационные музыкальные архивы, акустика и другие. Более того, многие гуманитарные факультеты предлагают для желающих студентов немusических специальностей курс по истории музыки, а четыре университета предлагают трех- или четырехлетнюю докторантуру по музыке.

Такая образовательная система демонстрирует важную особенность итальянского менталитета и итальянской культуры: теоретическим знаниям придается большое значение. Различие между теорией и практикой, между теоретическими и практическими занятиями (знанием и умением) имеет глубокие исторические корни, и за несколько столетий сформировалось два различных типа учебных заведений, которые мы только что обсуждали: университеты и консерватории. Вкратце можно сказать, что обучение музыке в итальянских университетах означает изучение теоретических дисциплин (истории, философии, анализа, теории и других), в то время как в консерватории обучают практическим предметам (исполнение, сочинение, дирижирование) с ограниченным объемом исторических и теоретических сведений.

Подготовка учителей музыки для общеобразовательных школ происходит в разных местах и зависит от типа школы, в которой педагог собирается преподавать. Учителя начальной школы с 1998 года учатся в университетах, проходя соответствующие курсы педагогических факультетов. Курсы методики преподавания музыки продолжаются один или два семестра (по решению каждого университета).

Учителя музыки средней школы должны иметь диплом консерватории или университетскую степень по музыке. Многие консерватории предлагают четырехлетние курсы преподавания музыки, включающие пять предметов — а именно, музыкальную педагогику, историю музыки, дирижирование хором, композицию и чтение с листа на фортепьяно. Все предметы ориентированы на преподавание музыки, прежде всего в общеобразовательных школах, а также в музыкальных школах и консерваториях. В настоящее время закон требует также, чтобы все учителя общеобразовательных школ после окончания университета (или консерватории) имели специализированные дипломы (*diploma di specializzazione*). Студенты должны изучить основы педагогики и методiku преподавания своей конкретной специальности, одной из которых является музыка. В 1999–2000 годах некоторые университеты начали организовывать такое специализированное обучение продолжительностью два года.

Содержание и методы

Музыка или музыки?

Музыкальное образование и воспитание происходят не в вакууме, а в особом культурном окружении, в котором реализуются различные социальные нормы. Например, развитие знаний о тональности происходит в условиях существования и функционирования тональной музыки. Выбор содержания музыкального образования затрагивает многие проблемы, в том числе, требует и определения самого понятия музыки, а также решения вопроса о том, какое внимание следует уделять потребностям, интересам и знаниям учащихся. Мы уже говорили, что главными целями музыкального образования в Италии являются умения понимать и создавать музыку. Сейчас мы должны пойти дальше и определить, что именно понимать и создавать? Конечно, музыку, но что это значит? Симфонии Бетховена или игру эскимоса на катаджаке? «Секвенции» Берио или детскую композицию для камушков и барабанов? Этномузыковеды много лет убеждают нас, что понятие музыки различно для разных эпох, рас, культур, и даже возраста людей. Позиция, которой придерживается педагог относительно того, что относится к музыке, будет влиять на его выбор содержания учебного процесса. В итальянской консерватории музыка — это, в сущности, традиционное классическое наследие, даже если в наши дни растет интерес к джазу, электронной и современной музыке.

Более широкие взгляды приняты в общешкольном музыкальном образовании, где учителя более открыты и с готовностью используют материал, почерпнутый из множества культур и эпох. *Ostinato* можно встретить в песнях Шуберта («Лесной царь»), в песне Стинга «*We work the black steam together*» или в музыке Бурунди; соотношение различных эмоций и музыкальных структур можно обнаружить, слушая Прелюдию из «Макбета» Верди, песню «Битглз», *Lux Aeterna* Лигети или музыку Соломоновых островов. Тем не менее, предубежденность против репертуара, выходящего за рамки западной классической музыки, сохраняется у многих педагогов как следствие консерваторской школы.

Мы рассмотрели содержание музыкального образования в отношении репертуара, но это содержание включает в себя также изучение музыкальных структур и теории музыки. Музыкальное образование в Италии затрагивает такие структурные аспекты музыки, как форма, ритмический, мелодический и гармонический синтаксис; семантический и прагматический аспекты; историческое и антропологическое своеобразие музыки. Следует отметить, что, в зависимости от вида музыки, природа этих понятий различается. Например, ключевые структуры западной классической музыки иные, чем у популярной или народной музыки. Представление о мелодии и ее формах можно получить, слушая Бетховена или Шуберта, но рок или рэп сформируют совсем другое представление. Использование различных видов музыки расширяет число музыкальных понятий, в которых должны разбираться итальянские учащиеся.

Другой критерий, определяющий содержание музыкальных уроков, это то необходимое внимание, которое нужно уделять потребностям, интересам и подготовке учеников, включая самых маленьких в возрасте 3—4 лет. Нетрудно догадаться, что итальянские школьники 9—10 лет больше всего любят популярную музыку [Ferrini and Burzacchini, 1996]. Опыт восприятия поп-музыки сложнее, чем простой акт ее прослушивания, так как посредством музыки передаются мировоззренческие модели, системы ценностей, идеологические установки, знания и верования. Неудивительно поэтому, что исследования музыкальных вкусов подростков в возрасте 11—14 лет показывают весьма характерную увлеченность подростков популярной музыкой и игнорирование и даже неприятие ими классической музыки («музыка взрослых»), а также незнание народной музыки [Baroni and Nanni, 1989]. Принимая во внимание, что обучение наиболее эффективно, когда оно происходит с участием разума и эмоций, мы не можем не замечать подобных фактов и аргументов: популярная музыка действительно приобрела большое значение в школьном музыкальном образовании в Италии.

Другая проблема возникает в связи с народной музыкой. Во-первых, Италия действительно обладает богатыми музыкальными традициями. Однако их изучают только теоретики в университете: в консерваториях этномузыковедение отсутствует. К тому же, концерты народной музыки не имеют хорошей рекламы. Во-вторых, Италия становится полиэтническим государством: почти во всех начальных школах есть ученики из стран, не входящих в Европейское Сообщество. Понятно поэтому, что внимание к иным, внеевропейским, видам музыки растет. Учителя не могут ограничиваться несколькими песнями других народов: они начинают осуществлять специальные проекты, с помощью которых учащиеся могли бы осваивать различные музыкальные культуры и использовать их для знакомства с иными ценностными ориентациями и взглядами на мир (Facci, 1997). Музыкальное образование может подготовить идеальное поле для контактов и сосуществования различных культур.

Педагогические методы

Кроме вопросов политического характера, которые мы обсуждали в предыдущих разделах, большое значение имеют конкретные приемы и методы пе-

педагогической деятельности. Эти приемы и методы могут изменяться в зависимости от целей и содержания каждого урока. Анализируя различные методы, используемые в педагогической практике, мы можем выделить три основных подхода в этой сфере. В каждом из них больший или меньший акцент делается на различных типах поведения [Della Casa, 1985]. Эти три подхода таковы:

1. метод передачи и упражнений: педагог сообщает информацию, ученик выучивает ее путем повторения; это однонаправленный процесс;

2. метод эвристического руководства: двусторонний процесс, в котором педагог предлагает, руководит и предоставляет средства обучения, в то время как ученик овладевает практикой и теорией путем дискуссий и решения конкретных задач;

3. метод спонтанной активности: ученики действуют по своему усмотрению, а педагог наблюдает за ними или успокаивает их.

В первом из трех методов наибольшее значение придается содержанию урока (например, ученик должен освоить тот или иной конкретный ритм); во втором методе акцентируется роль учеников в учебном процессе (например, если ученикам интересно выучить ту или иную ритмическую фигуру, то как они могут сделать это наилучшим образом?); в третьем — акцент переносится на самих учеников (например, пусть они выучат то, что им хочется знать о музыкальных ритмах). Если содержанием урока является конкретный ритм, то педагог, действующий первым способом, познакомит с ним учеников, изобразив его голосом или хлопаньем, запишет его на доске, объяснит математические соотношения длительностей и попросит детей повторить все это несколько раз. Если педагог использует эвристический метод, то он попросит учеников спеть знакомую песню с таким ритмом и проанализировать его, изобразив хлопками в ладоши или ходьбой, а также путем сравнений, чтобы ощутить соотношения между звуками. Таким способом учитель подталкивает учеников к чувственно-моторному и сознательному усвоению ритма. Потом детям проигрывают различную музыку (популярную или классику), чтобы они определили и повторили этот ритм (так же — хлопками или шагами). Педагог, придерживающийся третьего подхода, позволит ученикам самим выбрать конкретный вид музыкальной деятельности, и когда нужный ритм появится, он предложит им обратить на этот ритм внимание и проанализировать его.

Ясно, что выбор одного из трех описанных методов зависит и от конкретной темы урока. В частности, методы передачи знаний и спонтанной активности используются для определенных учебных задач: педагог, например, использует первый метод, когда хочет научить учеников новой песне, и второй, если просит их обрисовать звуковой пейзаж. Но наиболее эффективным, по-видимому, является метод эвристического руководства, поскольку в нем сочетаются определенная направленность занятий и уважение к самостоятельности ученика в учебном процессе. Метод передачи знаний еще несколько лет назад был наиболее широко применяемым в Италии. После проведения исследований, многочисленных дискуссий и совещаний многие педагоги стали использовать метод эвристического руководства, поскольку поверили в необходимость вовлечения учеников в активную деятельность на уроке.

Следует отметить, что на протяжении 1970-х годов исследовательская деятельность как метод обучения была широко распространена в итальянских школах, правда, в таких областях, как естественные науки, история, география, но не в музыке. Цель этого состояла не в подготовке молодых ученых, а в том, чтобы привить ученикам научный образ мысли, принимая во внимание основную пользу, проистекающую из исследований любого рода, — способность усваивать знания систематическим образом, развитие мышления и т. д. К сожалению, через несколько лет эта практика сошла на нет из-за недостаточной компетентности учителей в вопросах методологии исследований.

Перед тем, как завершить эту главу, скажем несколько слов о трех знаменитых методах: Далькроза, Орфа и Кодаи. Понятие «метод» означает здесь систематичный и органичный набор педагогических приемов и музыкального материала, использование которого направлено на овладение теми или иными специальными музыкальными навыками. Понимание этих методов требует знания тех исторических, музыкальных и педагогических условий, в которых они возникли. Итальянские педагоги обычно не используют какой-либо один из этих методов, взятый в отдельности. Они предпочитают применять отдельные элементы каждого из них в соответствии с нуждами учеников, со своей учебной программой и с местными условиями (поскольку не многие школы располагают, например, инструментarium Орфа или достаточно просторными классами, чтобы практиковать движения и танцы под музыку).

Обсудив некоторые проблемы музыкального образования в Италии, мы можем заключить, что за последние 20 лет ситуация с изучением музыки в общеобразовательных школах улучшилась с точки зрения его исследованности и качества научных публикаций на эту тему, а также с точки зрения законодательства. В частности, семантические аспекты музыки (то есть эмоции, чувственно-моторные образы и т. п.) и их связь с музыкальными структурами (ритмами, мелодиями, формами) изучены в Италии лучше, чем во многих других странах. Творчеству (сочинению и импровизации) тоже уделяется большое внимание. Совершенствуется подготовка учителей; можно выделить группу продвинутых педагогов, владеющих новыми методами, большинство, остающееся в середине между новыми и традиционными подходами, и группу крайних приверженцев старых подходов.

Иная ситуация в профессиональном музыкальном образовании. Здесь повышенное внимание к техническим аспектам приводит к недостатку глубоких знаний и понимания музыки, а умение импровизировать не считается необходимым для профессионального исполнителя. Реформы последнего времени и энтузиазм небольшой группы прогрессивных педагогов вселяют надежду.

Чунь-Шинь Е КИТАЙ

В последние десятилетия расширение учебных программ за счет включения в них различных музыкальных стилей мира стало важной чертой западных систем образования. Включение в программы весьма разнообразной музыки актуально и для Китая из-за его культурной пестроты. Китай объединяет 56 национальностей. 91% населения страны составляет народность хань. Поэтому Китай очень богат малыми культурами, обладающими своими языками и религиями. После образования Китайской Народной Республики в 1949 году от школьников всех национальностей требуют овладения государственным языком Китая — путунхуа. Поэтому меньшинства свободно владеют этим языком, но они сохраняют свою уникальность, говоря и на собственных наречиях.

Искусство и культура этих национальностей различаются в соответствии с их историей, местностью и образом жизни. Разнообразные культуры гармонично сосуществуют в этой большой стране: несмотря на различия, все они в своей жизни придерживаются некой общей философии. Традиционное искусство, танец и музыка составляют глубинные аспекты повседневной жизни и являются естественным и непринужденным средством общения.

Цели и задачи музыкального образования

В отличие от большинства западных стран, музыкальное образование в Китае не свободно от политического влияния. Задачи музыкального образования в средневековой и ренессансной Европе определялись в основном церковью. Мальчиков готовили к исполнению религиозных ритуалов, в которых музыка использовалась как средство распространения учения церкви. Однако в XX веке фокус сместился от музыки как функционального средства религии к представлению о музыке, которая должна развиваться в каждом, как один из гарднеровских «множественных интеллектов» [Gardner, 1983]. Что касается Китая, музыка здесь рассматривается как средство обучения, так что она в очень значительной мере функциональна. Мы видим это в словах Юэ-Цзи из его «Записок о музыке» — самого раннего всестороннего исследования китайской музыки, написанного около 200 — 100 гг. до н. э.:

«В храме предков властитель и подданные, высшие и низшие вместе слушают музыку, а это значит, что не нарушаются согласие и почтительность. На родовых сходках, уездных и сельских собраниях музыку вместе слушают старшие и младшие — значит, не нарушаются согласие и послушание. В домах отец и сыновья, старшие и младшие братья слушают музыку вместе — значит, не нарушаются согласие и родственная любовь. Так в музыке вникают в единое, чтобы установить гармонию; соединяют инструменты, чтобы украсить песню, и

согласуют темп и ритм, чтобы сделать совершенной красоту музыкального произведения. Таким образом устанавливается единство и согласие между отцом и сыном, господином и подданным, воцаряется братская любовь между всеми народами. Так прежние цари установили музыку» [Cook, 1995. P. 68]¹.

Понятие музыкального образования как такового в китайской истории всегда было связано с моралью, красотой и добром. «Возникай через поэзию/песни, утврждайся через ритуалы, достигай совершенства через Музыку» [Liu, 1990. P. 298–299] — такова философия конфуцианства, под воздействием которой музыкальное образование находилось по крайней мере 2000 лет. Обучение музыке в Китае рассматривается как средство, способствующее тому, чтобы человек вел добродетельную жизнь, владел собой и совершенствовал свое поведение. Конфуций полагал, что честность, любовь и уважение к родителям вырабатываются шестью искусствами — музыкой, ритуалами, стрельбой из лука, искусством управлять колесницей, письмом и счетом [Dawson, 1981. P. 20].

В XX веке музыкальное образование в Китае продолжает выполнять свои функции, но одновременно является политическим и социальным инструментом. Документы компартии относительно реформы образования (1985) устанавливали взаимоотношения между образованием, политикой и экономическим развитием следующим образом: «Образование должно служить целям социалистического строительства, а социалистическое строительство должно опираться на образование» [Teng, 1991. P. 750]. Моральное, интеллектуальное, физическое и эстетическое развитие направлено на модернизацию социализма и построение социалистического государства со специфически-китайскими характеристиками.

Поэтому в основе музыкального образования лежат соображения о том, что оно должно служить инструментом политики; это и определяет особенности обучения музыке в начальной и средней школах. Цели музыкального образования, сформулированные китайским правительством в начале 1990-х годов, ясно показывают, что предпочтение отдается утилитарным и социальным функциям музыки. В указаниях правительства говорится о необходимости:

1. Воспитывать в учениках любовь к своей стране, народу, труду, социализму путем обучения музыке; это должно сделать их совершенными, высоко моральными, образованными и дисциплинированными приверженцами и строителями социализма.

2. Совершенствовать знания и эстетическое чувство учеников параллельно с ростом их физического и духовного здоровья.

3. Воспитывать в учениках интерес к музыке и развивать их основные представления, навыки игры и пения и умение читать ноты.

4. Воспитывать в учениках национальную гордость и уверенность в себе на представительных примерах китайского фольклора, а также расширять их музыкальный опыт путем знакомства с иностранными сочинениями, чтобы научить их воспринимать и выражать чувства с помощью музыки.

[State Education Comission, 1994a. P. 131.]

¹ Пер. с китайского В. Рубина. Музыкальная эстетика стран Востока. М., 1967. С. 184–208.

Содержание и методы

Стадии развития музыкального образования в Китае

Можно выделить три стадии развития музыкального образования в Китае: (а) Запад встречается с Востоком — годы 1903 — 1948; (б) новый Китай — годы 1949 — 1976; (в) современный Китай — после 1976 года.

В начале XX века музыканты, обучавшиеся в Японии (возглавляемые Шен Сингонгом), ввели в Китае уроки пения, что было поддержано последним правительством Цинь в 1903 г. В 1912 году в учебные программы начальной и средней школы Республиканского Китая официально были введены уроки пения, которые включали также элементы теории. Мелодии из Европы, Японии, Северной Америки и Китая дополнялись словами в соответствии с учебными планами, известными как *суэтанюэзэ* (уроки пения). Содержание этих слов касалось построения здоровой нации и сильной армии, способной изгнать иностранных захватчиков. Было составлено и опубликовано несколько сборников таких песен для использования на уроках в начальной школе. Хотя западным читателям это может показаться слишком прагматическими частностями, данный период выделяется как важная эпоха в развитии музыкального образования, во время которой в Китае впервые были введены западная теория музыки, пятилинейная нотация, вокальные жанры, игра на скрипке и фортепиано.

Интеллектуальное движение последующих лет (речь идет о Движении 4 Мая 1919 г.) усиливало и укрепляло влияние западных музыкальных идей. Китайская интеллигенция получила больше свободы для испытания новых подходов к образованию, идущих с Запада. Музыканты, профессионально воспитанные на Западе (такие, как Сяо Ю-мэй, Хуан Дзи, Кай Юаньпэй и Жао Юаньрен), и другие мыслящие люди осознавали отсталость Китая и ратовали за реформу музыкального образования в соответствии с западными принципами. Они сочиняли множество сольных песен и произведений для хора в западном стиле с целью пробуждать в людях симпатии к Китаю. Писались также книги по гармонии, фортепианному, органному и скрипичному исполнительству.

После 1949 года у Китая установились тесные общественные и политические связи с Советской Россией, и многие китайцы были посланы на Север для обучения музыке. Российские принципы элитарного музыкального образования были внедрены в Китае, и на протяжении 50-х годов обучение музыке широких слоев населения не проводилось. За это время было основано девять музыкальных институтов (консерваторий), устроенных по русской модели. Хотя всеобщее музыкальное образование находилось в небрежении, эти институты добились значительных успехов.

После 1949 года изменились не только методы обучения, но и содержание музыкальных предметов. Существовал ряд рекомендуемых для изучения (и для слушания) композиторов. Не Эр (автор национального гимна Китая) и Сянь Синьхай (автор кантаты «Желтая река») на протяжении пятидесятых и шестидесятых годов прославлялись китайским правительством как вели-

чайшие композиторы. Однако другие композиторы, такие как Янг Венъи, несмотря на их большой вклад в дело музыкального образования, намеренно игнорировались, поскольку их произведения расценивались как контрреволюционные. Учащиеся были лишены возможности знакомиться с западной музыкой XX века, которая считалась «духовной заразой» и потому была опасна для китайского коммунизма.

Вместо этого процветали сочинения революционного стиля. Это были групповые сочинения — огромные революционные оперы, вроде «Бай Мао Ну». Добавление или удаление кого-либо из списка признанных композиторов существенно не меняло стиля создаваемой музыки, поскольку вся она подвергалась цензуре и должна была получать политическое одобрение, поэтому композиторы были обязаны при сочинении строго придерживаться разрешенного и избегать запретного. Все музыкальные жанры в первое двадцатилетие Народной Республики отличались однообразным «революционным» стилем.

Закрытие школ во время Культурной Революции 1966 — 1976 гг., конечно, нарушило рост музыкального образования. Музыкантов отрывали от их дела и посылали на фабрики, стройки и поля — на перевоспитание. Культурная революция явилась одним из целого ряда событий, полностью изолировавших Китай от остального мира; на протяжении этих бурных лет контакты с другими культурами были минимальными или вовсе отсутствовали. Деятельность композиторов ограничивалась созданием песен и опер, которые служили для пропаганды политической идеологии.

После окончания Культурной Революции в китайской внешней политике произошел поворот в сторону признания мирного сосуществования и большей открытости другим культурам. После 1983 года в Китае были разрешены методы Кодаи, Орфа и Далькроза; на китайский язык перевели много музыкально-педагогической литературы. После введения всеобщего девятилетнего обучения музыка стала обязательным предметом. В восьмидесятые годы музыкальные занятия в начальной и младшей средней школах сводились, в основном, к пению. Как и во времена династии Цинь (III в. до н. э.), ученики заучивали песни механически, и пение оставалось главным содержанием музыкальных уроков.

Однако восьмидесятые годы стали годами реформ и серьезных изменений в музыкальном образовании. 18 сентября 1985 года 37 ведущих музыкантов, композиторов и педагогов, в том числе, президент Ассоциации музыкантов Китая подписали «Предложение по совершенствованию школьного музыкального образования» [Lu *et al.*, 1985]. «Предложение» подчеркивало важность музыкального образования для благополучия страны и народа и призвало Государственную Комиссию по образованию твердо зафиксировать это в образовательной системе. Представители правительства, директора школ, учителя и ученики приняли это к сведению, и школам была выделена необходимая финансовая поддержка для обеспечения учебными материалами и музыкальным оборудованием, например, электронными клавиатурами. Поощрялись также и исследования по музыкальному образованию. Предложение имело, кроме того, и ряд более отдаленных последствий

для реформы. Вице-президент Государственной Комиссии по образованию, Хи Дончанг, в августе 1986 года отметил, что «образование несовершенно, если оно не включает эстетическое образование». В декабре 1986 года Национальный Комитет по образованию учредил Ведомство художественного образования для управления политикой в этой области. В том же месяце состоялся Первый симпозиум по реформе государственного музыкального образования, и были приняты меры по его дальнейшей поддержке.

В 1994 году Государственная Комиссия по образованию включила музыку в программу старших классов средней школы. Однако все еще нередки случаи, когда музыка отсутствует в расписании занятий — не только из-за нехватки преподавателей, но и из-за стремления уделить больше времени другим предметам. Седьмой симпозиум по государственному музыкальному образованию (1998) был посвящен средствам повышения его качества в новом тысячелетии. Симпозиум призвал к нескольким важным реформам, в число которых входили:

1. Пересмотр целей музыкального образования: занятия музыкой должны давать больше, чем просто возможность выучить несколько песен или умение играть на одном или двух инструментах. Музыкальное образование должно быть доступным для всех, а не только для немногих талантливых учеников. Все дети имеют право понимать, ценить, чувствовать, исполнять и сочинять музыку.

2. Пересмотр современных школьных программ по музыке, разработанных в 1980 году. Учителя музыки младших и старших классов должны участвовать в этом пересмотре. Новые рекомендации должны четко определить цели музыкального образования, время, отведенное на обучение, содержание материала, принципы и методы оценки успеваемости. Уроки должны в первую очередь побуждать детей к музыкальному творчеству, а не преследовать традиционные цели — овладение мастерством, подражание педагогу и знание теории. Наконец, ученикам должны быть предоставлены широкие возможности приобщиться к богатым культурным традициям китайской музыки.

3. Должен быть принят подход, ориентированный на ребенка, при котором учитель является не столько инструктором, сколько помощником. Ученики должны быть активными участниками процесса обучения, чтобы развивать свои музыкальные знания, навыки, воображение и опыт. Предлагаемый материал должен способствовать его усвоению в легкой и свободной атмосфере, а не в строго управляемых «педагогоцентричных» занятиях. Ученики должны не механически заучивать музыку, а понимать ее.

4. Принятие мер по повышению общего количества и квалификации учителей музыки. Последние должны обладать теми же полномочиями и поощрительными стимулами, что и все остальные учителя.

5. Повышение ответственности в преподавании музыки и разработка всесторонней и научно обоснованной системы аттестации учителей.

6. Разработка системы координации усилий и обмена опытом между всеми участниками учебного музыкального процесса.

[Ху, 1998]

Учитывая все эти аргументы, важно подчеркнуть, что Государственная Комиссия по образованию предоставила провинциям, автономиям и муниципалитетам значительную свободу в выработке руководств к учебным программам. Корректировка их возможна в соответствии с местными условиями и потребностями районов, что должно облегчить развитие системы обучения, ориентированной на ученика.

Музыкальная практика

В Китае существуют единые высокие стандарты исполнения на западных инструментах. С восьмидесятых годов китайцы завоевали сотни призов на представительных международных конкурсах. Более того, китайские музыканты высоко востребованы на международном музыкальном рынке, что дает им возможность иметь работу и жить в любой стране мира. Поэтому нередко можно столкнуться с такой парадоксальной ситуацией, когда профессора музыки полностью отдают себя делу воспитания молодежи, но способных учеников, которые хотели бы остаться работать в своем институте, не хватает. Два главных музыкальных вуза Китая — Центральная консерватория в Пекине и Шанхайская консерватория. Они пользуются преимущественной поддержкой правительства, обладают лучшими ресурсами, и, может быть, поэтому имеют возможность набирать студентов высокого уровня. Конкурс в эти вузы очень высок, и тысячи абитуриентов со всей страны претендуют на несколько десятков мест.

Замечательные достижения и международный успех этих вузов в значительной степени обусловлены их структурой. Некоторые консерватории имеют прикрепленные к ним начальные и средние школы (для интенсивной подготовки музыкально одаренные дети отбираются в эти школы уже в пятишестилетнем возрасте). Пьесы, подобные этюдам Шопена, служат обычным репертуаром на вступительных экзаменах в консерваторию. Дети посвящают большую часть своего времени овладению музыкальным мастерством и знаниями. Хотя, с одной стороны, это вооружает их умением, необходимым для поступления в консерваторию, с другой — начиная уже со средней школы, ограничивает возможность получить всестороннее образование.

Во Дворцах молодежи или при консерваториях некоторые маленькие дети проявляют заметные способности к живописи, музыке, атлетике или акробатике. Такие дети немедленно берутся на заметку и посылаются для получения специальной подготовки в одну из высших художественных или музыкальных школ-интернатов Пекина и Шанхая. Высказываются и негативные мнения относительно такой ранней — в три или четыре года — специализации учеников, поскольку это ограничивает их общее образование.

Однако важно понимать, что в Китае, где живет одна пятая мирового населения, мотивация такого длительного и тяжелого труда по овладению узко специализированной музыкальной подготовкой проистекает из нижнего, фундаментального, уровня в иерархии человеческих потребностей [Maslow, 1970] — из необходимости выжить. Совершенно иначе дело обстоит на Западе и в других развитых странах, где стремление к художественному совершенству побуждается верхними уровнями иерархии, то есть потребностями

интеллектуальных достижений и максимального самовыражения. В Китае многие ученики, с раннего детства посвятившие себя музыке или другим видам искусства, нацелены на поддержание своего уровня жизни, а не на достижение более высокого.

Лишь недавно в консерваториях были образованы факультеты музыкального образования; в Шанхайской консерватории, например, он возник только в 1998 году. Учебные планы таких факультетов ориентированы, прежде всего, на подготовку профессиональных музыкантов и включают такие темы, как история западной и китайской музыки, гармония, развитие слуховых навыков, композиция, а также политические теории Маркса, Ленина и Мао Цзедун. Из студентов готовят не столько учителей музыки, сколько профессиональных музыкантов. Однако существует некоторое несоответствие между содержанием музыкальных занятий и проблемами, с которыми учащиеся сталкиваются на своих ежедневных уроках. Такой элитарный подход к музыке может повлиять на отношение студентов как к общему музыкальному образованию, так и к образованию, предназначенному для одаренных.

Работа в классе

Содержание уроков музыки в школах Китая весьма единообразно и сводится, в первую очередь, к слушанию музыки и обучению пению. Музыкальное восприятие, а не активное творчество — ключевая составляющая большинства музыкальных занятий. В последнее время были попытки ввести элемент творчества в уроки музыки. Признано, что сам процесс творчества столь же, а может быть и более важен, чем его результат. Цель процесса — воспитание творческого духа учеников.

Однако, то, что дети учат на уроках, часто зависит от возможностей учителя, и на уровне общего музыкального образования сильно различается по качеству. Как и некоторые западные страны (например, Англия) на протяжении шестидесятых годов Китай постоянно сталкивался с крайней нехваткой учителей музыки. В 1997 году в Китае было 70 000 начальных и средних школ, но только 24 000 учителей музыки. Если мы полагаем, что каждая школа должна иметь своего учителя музыки, то в Китае все еще не хватает 46 000 педагогов-музыкантов. Эта нехватка еще более обостряется неравномерным распределением учителей между городскими и сельскими районами. Благодаря своим финансовым возможностям такие крупные города, как Пекин и Шанхай, имеют по 1,4 музыкальных учителя на школу, в то время как для сельских районов этот показатель составляет только 0,15.

Для улучшения этой ситуации прилагались серьезные усилия. Например, в сельской местности несколько школ могут иметь одного учителя. Некоторые школы применяют так называемое «двойное обучение», при котором ученики с разным уровнем способностей занимаются в одном классе с одним учителем музыки. Однако это происходит не строго одновременно: пока одна группа занимается музыкой, учитель, владея специальной подготовкой, может излагать другой группе какую-то иную, сравнительно спокойную тему. Через некоторое время группы учеников меняются, так что теперь вторая группа может заняться музыкой.

Несмотря на такие кажущиеся решения проблемы, современное состояние музыкального преподавания в городе и на селе характеризуется неравенством и поляризацией. Действительно, некоторые школы разительно отличаются друг от друга. Вдобавок к высокому уровню педагогов, некоторые начальные и средние школы Шанхая и Кантона (Гуанчжоу) располагают широким набором музыкальных инструментов, компьютерными и программными пособиями и высококвалифицированным музыкальным штатом. Ученики в сельских районах не имеют таких преимуществ.

Прежде чем закончить этот раздел, следует отметить еще одну очень важную специфическую особенность музыкального образования в Китае, которая затрудняет введение в программы большого количества современной западной музыки. Китайская система цифровой нотации — удобная и эффективная система для записи простых тональных мелодий. В частности, она удобна для записи народных песен многочисленных культурных меньшинств Китая и хорошо соответствует импровизационному характеру традиционной китайской музыки. Она широко используется по всей стране — и в музыкальных учебниках, и в народных музыкальных ансамблях. Однако использовать эту нотацию в атональной музыке или в многоголосии почти невозможно, поскольку эта система не имеет графического выражения в виде пятилинейного нотного стана (посредством которого можно наглядно отобразить мелодические линии, даже если они перекрещиваются или накладываются одна на другую). Как следствие, широкое использование цифровой нотации является неизбежным препятствием для введения и развития современных музыкальных стилей в Китае. В то же время, несмотря на то что эта система широко используется в школах и в китайской инструментальной музыке, известно, что не более 15% выпускников университетов могут читать записанные в ней ноты, не говоря уже о европейском нотном письме.

Проблемы учащихся

Отношение к предмету учителей музыки, учеников и родителей

Притом, что музыка — обязательная часть детского образования (наподобие рисования и физкультуры), для многих она остается маргинальным (второстепенным, неакадемическим) предметом. Это сильно влияет на отношение к музыке как педагогов, так и учеников. Учащиеся направляют усилия на языки, математику, естественные науки — то, что необходимо для поступления в университет. Учителя музыки в образовательной системе оказываются меньшинством, не заслуживающим особого внимания. Хотя китайское правительство недавно приняло серию эффективных мер для повышения финансирования и качества музыкального образования, музыкальные педагоги в политическом, социальном и экономическом отношениях остаются в невыгодном положении по сравнению с учителями основных предметов (особенно ярко это выражается в сельских регионах). К примеру, для учителей музыки затруднено повышение в должности; в отличие от других, за сверхурочную работу они получают очень маленькую дополнительную плату (если вообще ее получают). Квалифицированные педагоги редко упу-

скают возможность перейти от преподавания музыки к другим, основным, предметам, и руководство школ часто назначает наиболее способных учителей музыки вести основные предметы. Учителя-музыканты нередко готовы пожертвовать своей специальностью ради улучшения своего политического, социального и экономического положения.

В то же время элитарное музыкальное образование процветает в некоторых начальных и средних школах, во всем остальном ничем не выдающихся. Ученики проходят испытания для проверки их музыкальных способностей. Из отобранных талантливых детей формируется особый музыкальный класс, в котором они получают специальное образование, такое же, как те, кто посещает начальные или средние школы при консерваториях. Однако, те, кто не прошел отбор, не получают ни специального, ни общего музыкального образования.

У подобной элитарности есть еще один недостаток. Межшкольные музыкальные конкурсы и концерты дают возможность педагогам получить признание у начальства, коллег и родителей. Однако слишком часто такая деятельность сверх программы оценивается не как важный момент образования, а лишь как реклама, умение «показать товар лицом», привлечь внимание родителей и публики. Понятно, почему она нередко заслоняет общие музыкальные занятия.

В попытках ограничить быстрый рост и без того большого населения, с восьмидесятых годов Китай проводит политику «одна семья — один ребенок». Родители, особенно в урбанизированных районах и больших городах, прилагают все силы, чтобы обеспечить своему единственному чаду лучшую жизнь. Нетрудно встретить родителей, с энтузиазмом обучающих своего ребенка игре на музыкальных инструментах — скрипке, фортепиано — в школе или с помощью частных уроков. Обучение игре на традиционных китайских инструментах происходит большей частью путем механического запоминания. Такое обучение основано на тесных взаимоотношениях между учеником и учителем. Хотя внешне оно напоминает обучение детей у частных педагогов на Западе, ученик должен питать глубокое уважение к учителю не только как к музыканту, но и как к духовному наставнику.

В некоторых больших городах существуют такие культурные центры как Дворец молодежи, Детский центр, Культурный центр рабочих или Центр массовых искусств, в которых с маленькими детьми проводятся занятия танцем, живописью, музыкой. Богатые родители любят отправлять своих детей на уик-энд в такие учреждения, чтобы они учились там игре на музыкальных инструментах, пению, участвовали в хоре. Хотя правительство рассматривает эти центры как «линию фронта» в пропаганде идей Мао Цзедунa и коммунистической идеологии, они дают возможность одаренным детям получить какую-то музыкальную практику. Но недостаточное число таких центров приводит к конкуренции среди детей за возможность заниматься в них.

Политика «открытых дверей», проводимая Китаем с восьмидесятых годов, привела к постепенному росту связей с внешним миром во многих направлениях, включая и музыкальное образование. Китай должен определить, какие аспекты чужих культур он может эффективно использовать с пользой для себя. Например, популярная музыка долго была спорным вопросом в музыкальном образовании. Западная эстрада, гуанчжоуские песни из Гонкон-

га, тайваньские песни мандаринов завоевали широкое признание и распространились по всему Китаю благодаря мощной видео- и аудио-поддержке. Китайские руководители испытывали большие опасения, что поп-музыка может иметь отрицательное влияние на умы и души молодого поколения. Однако, недавнее исследование, проведенное в Пекине, показало, что более 60% учителей музыки, учащихся и правительственных чиновников считают, что поп-музыка должна быть частью школьных программ по музыке.

Заключительные соображения

В заключение мы хотим подчеркнуть, что музыкальное образование в Китае опирается на глубоко укорененную веру в то, что обучение музыке — это средство достижения нравственности, красоты, самоконтроля и добродетельной жизни. Вера эта проистекает из философии конфуцианства. Музыкальное обучение и развитие, таким образом, необходимо для благополучия личности, семьи, общества и государства.

Что касается обучения музыке, то в этой области происходят важные изменения. Образование в Китае традиционно придерживается такого подхода, который Джексон [Jackson, 1986] называет «миметическим». Ученики должны запоминать информацию, излагаемую непогрешимым учителем; основная их задача — овладение важнейшими навыками и грамотностью. Китайские музыканты традиционно искусны в расчленении сложного психомоторного исполнительского процесса на элементарные составляющие и заставляют учеников отрабатывать их час за часом и день за днем, пока ученики не достигнут совершенства.

Свободные исследования и самостоятельные открытия, представляющие иной подход, который Джексон называет «трансформативным», редко встречаются в музыкальном образовании Китая. Гарднер противопоставляет китайских учителей, опасаящихся, что «если мастерство не будет достигнуто рано, то оно может не быть достигнуто вообще» и полагающих, что «не следует торопиться с развитием творческих способностей», американским, которые придерживаются мнения, «что если творческие способности не пробудить рано, они не разовьются никогда... а мастерство можно приобрести позже» [Gardner, 1989. P. 283]. Все же, как показано в этой главе, китайская педагогика на протяжении последних лет понемногу сдвигается от ориентации на мастерство к ориентации на творчество. В обучении музыке происходят серьезные изменения, а исследовательские навыки и умение разрешать проблемы начинают цениться.

Музыкальное обучение и воспитание редко происходит в лабораторных условиях; оно обязательно взаимодействует с убеждениями учащихся, культурными традициями, системой ценностей в музыке и других искусствах. Идеология и методология музыкальной педагогики не может быть пересажена на почву другой страны без учета ее традиций и культурного контекста. Каждый подход имеет свои достоинства и недостатки: следует быть восприимчивым к иным концепциям, которые не подвергают опасности культуру и традиции собственной страны. Лучше воплощать наши музыкальные образы в мире, где ценится разнообразие культурных традиций, чем в однообразном, «глобализованном» мире.

Мьюн-Сук О, Роберт Уокер КОРЕЯ

Государство Корея было основано в 2333 году до новой эры легендарным царем Дангуном и стало первым царством среди народов монголоидной расы. Корейцы составляют одну народность и разговаривают на одном языке, совершенно отличном от китайского и японского, хотя в культурах этих трех стран много общего. Корейская культура развивалась под воздействием буддизма, конфуцианства и шаманизма, а с XVIII века — и западных влияний. До 1910 года, когда Корея была аннексирована Японией, страна обладала независимостью, имела собственное правительство и самостоятельную социокультурную систему. После капитуляции Японии в конце Второй мировой войны Корея была оккупирована США и Советским Союзом и поделена на Северную и Южную. Южная Корея шла демократическим путем западных стран и сейчас играет большую роль в экономических, политических и культурных процессах — как региональных, так и интернациональных. Северная Корея пошла по пути строительства коммунизма и стала одним из самых закрытых обществ в мире.

В этой главе описывается система музыкального образования Южной Кореи, роль в нем традиционной корейской культуры, а также результаты новых психологических и педагогических исследований, проведенных в Корее по образцу западных работ. Название «Корея» в данной статье употребляется только для обозначения Южной Кореи (Республики Корея) и не относится к Северной Корее (Корейской Народно-Демократической Республике).

Традиционные взгляды на музыкальное воспитание детей

Представления корейцев о воспитании и обучении коренятся в глубоких семейных традициях. То, что в этой области относится к музыке, лучше всего описано Кимом в его книге «Корейские традиционные игровые песни» [Kim, 1993], главные моменты которой суммированы ниже.

Традиции использования музыки для воздействия на детей, находящихся в утробе матери

Корейцы верят, что умственное, эмоциональное и физическое развитие человека начинается с момента зачатия, поэтому, учитывая девять месяцев, проведенных в утробе матери, новорожденного ребенка можно считать почти годовалым. Тексты Конфуция указывают на использование музыки для упорядочивания и контролирования мыслей.

Беременная женщина не должна видеть, обсуждать или слушать то, что неприятно и вызывает отвращение. Точно так же и корейский царь

Мун-ванг (династия Чосон) подчеркивал в сочинении *Е-ак* («Хорошие манеры и музыка»), что беременная женщина должна сохранять свой разум «в спокойствии», чему может содействовать хорошая музыка. В этих традиционных для корейцев взглядах прослеживается явный параллелизм с современными западными исследованиями о влиянии музыки на плод [Lecanuet, 1996].

Стадии развития ребенка согласно традиционным представлениям корейцев

Корейцы делят развитие ребенка на четыре стадии: а) новорожденный (от рождения до 1 месяца); б) дитя (от 1 месяца до 1 года); в) «сладкий» (до трех лет); г) озорник (до семи лет). Происхождение двух последних названий очевидно, но интересно, что относительно этих возрастов в Корее существует множество поговорок, к которым до сих пор прислушиваются учителя и родители, например, «Привычки, обретенные в три года, остаются до восьмидесяти лет».

Материнский опыт музыкального воспитания детей

Проводить эмпирические исследования в западном духе, посвященные музыкальному развитию ребенка, — не в традициях корейцев; тем не менее, они научились хорошо разбираться в проблеме, внимательно наблюдая за детьми и учитывая материнский опыт взращивания младенца в тесном контакте с музыкой. Например, они обнаружили, что через месяц после рождения из ушей ребенка исчезает амниотическая (околоплодная) жидкость, и он начинает более живо реагировать на окружающие его звуки. В семь лет начинает проявляться половая дифференциация в детских играх и пении, так что у мальчиков и девочек эти игры и песни оказываются различными.

Заповеди Дангуна по воспитанию ребенка

«Десять заповедей по воспитанию ребенка» Дангуна относятся к первому году жизни. Во время каждодневных детских игр мать, используя простые мотивы, напевает короткие фразы из заповедей Дангуна в надежде, что, впитывая эти идеи, ребенок вырастет хорошим человеком. Например, во время кормления грудью мать легонько похлопывает ребенка и напевает: «Си-санг Си-санг Даль-гунг», что означает «ты должен уважать родителей, учителей, царей и предков — таков путь, чтобы стать важным человеком в своей стране». Такие обычаи существуют уже 4000 лет и образуют основу традиционной корейской педагогики.

Роль колыбельной песни в традиционном корейском обществе

Колыбельные песни играют важную роль в воспитании детей. В прошлом корейки считали, что колыбельные песни важны для ребенка, который воспринимает голос матери и физический контакт с ней как проявление материнской любви. В колыбельных выражались типичные женские заботы. Например, в некоторых колыбельных мать просит дитя не плакать, — ведь у нее так много домашней работы (см., например, [Kim,

1993]). Действительно, в корейских колыбельных содержится множество бытовых сюжетов и историй, которые превращают их из простых песен для детей в эмоциональное выражение взаимоотношений между родителями и ребенком.

Используя эти древние традиции как основу для своей профессиональной деятельности, корейские учителя музыки воплощают на практике различные правительственные предписания по музыкальному воспитанию [Department ..., 1997; Music ..., 1997], которые вкратце изложены в следующем разделе. Эти рекомендации привели к значительному единообразию в содержании и характере музыкального образования в Корее.

Государственная корейская программа музыкального образования

Главные и второстепенные цели музыкального образования в Корее таковы [Music ..., 1997]:

Главные цели

Учащиеся должны развивать свои музыкальные способности, в том числе и творческие, и свою восприимчивость к музыке путем изучения различных музыкальных стилей и занимаясь различной музыкальной деятельностью.

Второстепенные цели

1. Ученики должны владеть основными музыкально-теоретическими понятиями и представлениями;

2. Ученики должны развивать свои музыкально-творческие способности, упражняясь в различной музыкальной деятельности;

3. Учеников следует поощрять к внедрению музыки в их повседневную жизнь, объясняя им функции и значение музыки.

Каждые пять лет эти цели несущественно изменяются при пересмотре образовательной программы. Например, в течение 1990-х годов акцент делался на «эстетическом переживании музыки», а седьмая Программа, которая вступила в действие в 2000 году, во главу угла ставит «изучение основных музыкальных понятий». Музыкальная нотация и чтение нот не выделены в самостоятельные разделы обучения, а включены в занятия учеников сочинением и исполнением музыки.

Корейский национальный комитет по образованию, состоящий из правительственных чиновников, педагогов и учителей музыки, устанавливает Государственную программу по музыке для всех классов. На основе этой программы пишутся и издаются учебники. Существует только один учебник музыки для начальной школы, и содержание занятий музыкой на этом уровне почти одинаково по всей Корее, хотя практическое преподавание все же имеет некоторые различия. Для средней школы в 1999 году существовало девять вариантов учебника музыки. Большинство корейских педагогов считают, что им нужны только такие учебники, поэтому значимость Государственной программы и имеющихся учебников трудно переоценить. Было выполнено даже несколько исследований, посвящен-

ных учебникам музыки и их соотношению с меняющимся учебным планом [Sung and Kwon, 1992; Sung and Back, 1994].

Несмотря на все эти предписания, существуют некоторые расхождения между целями, сформулированными в Программе, и педагогической практикой. Хотя учебники дают основной материал для музыкальных занятий, педагогам разрешается в пределах отведенных часов действовать в соответствии со своими интересами, меняя тематику и содержание уроков. Расхождения между учебным планом и реальной практикой определяются такими факторами, как компетенция педагога или его убеждения по поводу того, чем должны заниматься ученики. В целом, однако, цели и задачи государственной программы приняты в большинстве корейских школ и во многих из них успешно выполняются.

В 1995 году произошло резкое изменение Государственной программы благодаря введению в первом и втором классах предмета под названием «Радостная Жизнь». В его рамках музыка объединена с другими предметами (изобразительное искусство, математика, обществоведение, литература) в попытке усилить их значение в повседневной жизни [Department ..., 1995]. В учебнике по этому предмету можно встретить такие задачи: составить расписание дня, включающее время для игры на фортепиано, или изучить правила работы светофоров с помощью песни «Crossing Roads». Хотя в некоторых странах уже предлагалось объединение музыки с другими предметами [Reimer, 1989], а в некоторых оно проведено на практике (например, в Австралии), среди корейских учителей существует некоторое недоумение относительно того, как учить «Радостной жизни». Более того, некоторые задачи Программы, как, например, изучение нотной грамоты в первом и втором классах, явно нереалистичны и требуют пересмотра.

Как корейские учащиеся играют, сочиняют и слушают музыку

Лишь немногие исследования были посвящены тому, как корейские учащиеся сочиняют, исполняют, слушают музыку и читают нотный текст. В большинстве работ в научном журнале *Korea-Research in Music Education* рассматриваются теории и педагогические методы, многие из которых связаны с применением западных идей в Корее.

Сочинение музыки

Как корейские учащиеся сочиняют музыку? В каких стилях они сочиняют? О [Auh, 1999b] предложил различать «музыкально-творческие» и «музыкально-правильные, но неоригинальные» произведения. К последним относятся те сочинения, которые получают высокую оценку педагогов, поскольку соответствуют известным теоретическим представлениям о музыкальной структуре, но вторичны и бедны оригинальными идеями ученика. Любопытно, что тот же автор [Auh, 1996] обнаружил, что сочинения корейских студентов отличаются от сочинений их американских сверстников: к примеру, они в большей степени ориентированы на пение, — может быть,

потому, что и корейские учебники, в отличие от американских, в большей мере ориентированы на пение, чем на концептуальное понимание музыки.

О [Auh, 1999a] выяснил, что критерии, по которым корейские студенты оценивают свои собственные сочинения, могут быть разделены на пять категорий: а) музыкально-аналитические критерии (например, «Хороша ли структура произведения?»); б) характер звучание (например, «Звучит ли музыка спокойно?»); в) выраженность содержания (например, «Выражает ли сочинение мои мысли?»); г) я сделал все, на что способен; д) сравнение с соучениками (например, «По сравнению с тем, что сочинил мой товарищ, я все сделал не так уж хорошо»). Тот же автор установил, что эстетические критерии сочинений, которые нравятся их авторам, разделяются на четыре категории: а) музыкально-аналитические (например, звуковысотная организация); б) интересное звучание; в) реализованность намерений в отношении выразительности; г) напряженная работа, потребовавшаяся для достижения результата

Исполнение

Существует два вида исполнения: пение и игра на музыкальных инструментах. Что и его соавторами [Cho *et al.*, 1997] установлено, что около половины всех корейских школьников четвертого класса играют на фортепиано и считают его самым популярным инструментом. Однако главный компонент школьных уроков музыки в Корее — пение (особенно до кардинальной реформы учебных программ конца восьмидесятых годов XX века). Ученики занимаются сольфеджио, позже переходят к пению лирических песен под аккомпанемент учителя. Для педагогов очень важно уметь играть на фортепиано, чтобы аккомпанировать своим ученикам.

Среди нескольких исследований, посвященных пению в корейской школе, особого интереса заслуживает работа Лима [Lim, 1989]. Он протестировал 228 учениц десятого класса, чтобы выяснить, насколько систематические занятия пением по нотам с листа развивают способности к этому виду музицирования. Одна группа регулярно занималась таким пением и тренировкой слуха, другая, контрольная, имела обычные занятия по пению, когда ученик повторяет песню вслед за учителем. Способности к пению с листа в контрольной группе оказались ниже, так что использование систематизированных педагогических методов может иметь большое значение для развития у корейских старшеклассников способностей к пению.

Слушание музыки

Что с соавторами [Cho *et al.*, 1997] опрашивали учеников четвертого класса, где и как они слушают музыку. Результат, приведенный в Таблице 7.1, показывает, что главный источник музыки — телевидение. Школа как место слушания музыки непопулярна, концерты жителями сельских областей вообще не посещаются. Эти результаты отражают некоторые особенности сельской и городской жизни в Корее. Во-первых, школьные занятия по слушанию музыки ориентированы на шедевры западной классической и

корейской традиционной музыки, что не может привлечь много учеников. Во-вторых, образ жизни в сельских районах совсем не такой, как в урбанизированных: сельские местности небогаты культурными событиями; концерты происходят, главным образом, в Сеуле и нескольких других крупных городах Кореи. Наконец, если для учеников старших классов легко доступно оборудование типа CD-плееров, магнитофонов и наушников, то для младших главным источником музыки остается телевидение.

Таблица 7.1

Источник	Всего	Город	Село
Радио	14%	15%	13%
Компакт-диски	13%	16%	11%
Телевидение	41%	23%	52%
Кассеты	19%	19%	19%
Концерты	1%	4%	0%
Школа	3%	2%	4%

Музыкальная грамота и чтение нот

Музыкальная грамота и чтение нот — главные компоненты уроков музыки у корейских школьников. Половина оценок по музыке в школе относится к музыкальной грамоте и чтению нот. Нотам начинают учить с третьего класса. Насколько корейские ученики разбираются в нотных знаках, можно до некоторой степени судить по работе [Auh and Walker, 1999]. Учеников просили записать нотами их сочинения, и только семь из двадцати участников эксперимента смогли это сделать. Другие использовали для этого названия нот (например, *до-ми-соль-ми*, *соль-си-до-ля*, *соль-ми-ре-ми-ре* и т. д.), обозначения только высоты звуков, ритмические символы Кодая и собственные, придуманные ими обозначения.

Хотя около половины студентов не сумели записать свои произведения, они могли исполнять их по памяти. Однажды некая ученица блестяще сыграла свое сочинение на фортепиано и вручила педагогу написанный ею нотный текст. Он был весьма далек от принятых стандартов и содержал кружочки для обозначения высоты тона, ритмические символы Кодая, названия нот, вписанные между линейками, и большой жирный круг для обозначения конца пьесы. Педагог скептически поинтересовался: «Это именно то, что ты сыграла?». Он был не в состоянии найти связь между прозвучавшей музыкой и написанными знаками.

Такой результат показывает, что способности к традиционной европейской нотной записи и творческие музыкальные способности не находятся в прямой связи друг с другом. Поэтому корейским учителям музыки, вероятно, следует оценивать способность учеников к композиции не по записи сочинения в стандартной нотации, а по реальному звучанию произведения. Столь малая доля учеников, способных использовать правильные обозначения, несмотря на все старание их учителей, — повод для серьезных размышлений.

Как корейские педагоги учат музыке

Общее музыкальное образование

В Корее музыка является обязательным предметом и в начальной, и в средней школе. В начальной школе ей отводится в среднем два урока в неделю, в средней — один урок. В двенадцатом классе занятия музыкой уже не ведутся, так как ученики напряженно готовятся к вступительным экзаменам в университет.

В начальной школе музыку преподает учитель общеобразовательных предметов, обычно это специалист в области начального образования, но не в музыке. В средней школе преподавание музыки поручается профессионалу, имеющему университетскую музыкальную подготовку. С недавнего времени некоторые частные школы нанимают учителей специально для занятий музыкой. В июне 1999 года правительство отобрало 200 профессиональных учителей музыки для преподавания в начальной школе. Это — полезное начинание как для учеников начальных школ, так и для выпускников университетов с профессией музыканта-педагога, поскольку в последние несколько лет существовал значительный избыток таких специалистов, по долгу ожидавших места школьного учителя музыки.

Музыкальные специализации

Самый распространенный вид исполнительской деятельности в школе — хоровое пение. Дело в том, что для корейцев пение — источник огромного наслаждения [Napp, 1994], к тому же это — мощное средство снятия напряжения, как видно из повального увлечения «поющей комнатой» — корейским стилем караоке. Другие направления музыкальной специализации в школе — это камерно-инструментальный ансамбль (ориентированный на западную классическую музыку) и школьные оркестры. Джазовые ансамбли в корейских школах встречаются редко. Кроме пения в хоре, любимыми музыкальными занятиями корейских школьников оказываются игра в школьном оркестре, пение в церковном хоре, а также частные уроки музыки и фортепианной игры.

Оценка успеваемости

Для оценки результатов занятий ученика служит характеристика, которую ему дает педагог, а также разнообразные экзамены (по выбору) по музыкальной грамоте и истории музыки. Некоторые школы, тяготеющие к новациям, недавно стали проводить у себя «профильные» оценки музыкальных успехов учеников. Они включают в себя письменную характеристику успехов ученика в пении, игре на инструменте, музыкальной грамоте и истории музыки, а также оценку его достижений за семестр или за год. Профильные оценки пока не преобладают в корейских школах, но их важность признается некоторыми специалистами в образовании, в том числе и музыкальном [Seog, 1998]. Другие специалисты исследовали системы оценок по музыке для каждого класса школы [Sung and Kwon, 1992a, 1992b]. Ими же

была разработана концептуальная модель такой системы, предназначенная для оценки целей, содержания, учебного материала и методов обучения музыке; предлагаемые способы оценки используют таксономию когнитивных, аффективных и психомоторных сфер по Блуму [Bloom, 1956].

Компьютеры и музыка

Значительная часть корейских детей, особенно мальчиков, играет дома в компьютерные игры. Однако, хотя компьютер стал уже для всех привычным, в музыкальном образовании он применяется значительно меньше, чем в других областях. Специалисты в области музыкальной педагогики, имеющие опыт работы с компьютером, проводят лекции и открытые уроки для школьных учителей, объясняя, каким образом можно использовать компьютер в таких предметах, как теория музыки, история музыки, композиция и др. [Choi, 1998]. Однако только некоторые частные школы могут позволить себе иметь компьютерный класс для обучения музыке. К тому же, учителя музыки чувствуют себя более комфортно, когда имеют дело с музыкальными инструментами и пением, а не с компьютером, — возможно, потому, что их самих учили именно так. Отметим, что благодаря программному обеспечению, позволяющему воссоздавать на компьютере тембры традиционных корейских инструментов (*каягыма*¹, *тэгыма*², корейского барабана), дети привыкают к использованию разнообразных музыкальных тембров [Moop, 1996].

Корейская литература по музыкальному образованию

За последние годы было опубликовано несколько книг по методике преподавания музыки в Корее [Sung, 1988; Lee, 1990, 1992; Ahn, 1996; Ghil and Lim, 1996; Kim, 1996; Seog, 1996]. Было переведено также много западных трудов [Mursell and Glenn, 1987; Ahn, 1984, 1992; Jo, 1994]. Значительная часть этих авторов предлагают педагогические подходы, специально ориентированные на музыкальные стили XX века [Lee, 1995] и традиционную корейскую музыку [Youn, 1995]. Подобные исследования играют большую роль, повышая уровень преподавания в школе.

Эта литература подводит под музыкальное образование в Корее отсутствовавшую ранее теоретическую базу. Распространение западных теорий (например, Пиаже), особых педагогических методов (например, систем Кодаи, Орфа, Далькроза, Судзуки) и концептуальных подходов (индивидуальные занятия, когнитивное обучение музыке) привело к постепенной «вестернизации» теоретических основ музыкального образования в Корее. Главная проблема состоит в адаптации этих теорий к корейскому менталитету: ощущается настоящая потребность в разработке теоретических основ корейского музыкального образования — не в форме имитации западных теорий, но, напротив, с целью адаптации последних к образовательной системе Кореи.

¹ *Каягым* — корейский многострунный щипковый музыкальный инструмент.

² *Тэгым* — большая поперечная бамбуковая флейта.

Психологические и социологические проблемы

Те корейские специалисты по музыкальной педагогике, которые получили ученые степени в США, Англии и Германии, с конца восьмидесятых годов проводят свои исследования, используя западные научные принципы (то есть собирают эмпирические данные и анализируют их). Исследования посвящаются, главным образом, таким проблемам, как музыкальная одаренность, музыкальная самооценка учащихся, музыкальные предпочтения, роль пола в образовании, корейская традиционная музыка и проблемы поликультуры, популярная музыка. Ниже мы кратко проиллюстрируем эти вопросы.

Музыкальная самооценка

Йонг исследовал связи между музыкальным опытом учеников корейских средних школ, их музыкальной самооценкой и предпочтениями в области популярной музыки [Jong, 1997]. Ответы учеников на анкету Шмита по музыкальной самооценке [Schmitt, 1979] показывают, что средний уровень этой оценки составляет 97 (при максимуме 172 и минимуме 43). Самооценка девочек существенно выше, чем мальчиков; в целом музыкальная самооценка коррелирует с музыкальным опытом, определяемым по предложенной О [Auh, 1996] анкете, — у девочек этот опыт значительно больше. Наконец, результаты анкетирования на предмет отношения к популярной музыке показывают, что девочки любят ее больше, чем мальчики.

Интересно сравнить эти результаты с теми, которые были получены Лэйкоком [Layscock, 1992] и О [Auh, 1996] с помощью той же анкеты Шмита у американских школьников. Во-первых, оба эти исследования показывают более высокую самооценку американских школьников по сравнению с корейскими. Этот результат может быть связан как с реально существующей разницей в самооценке между учениками США и Кореи, так и с воспитанной конфуцианством скромностью корейских школьников: скромность и самоуничижение высоко ценятся в конфуцианских обществах. Во-вторых, Лэйкок тоже обнаружил корреляцию между музыкальной самооценкой и музыкальным опытом учеников. При сравнении американских и корейских школьников требуется осторожность, поскольку корейцы склонны занижать свою самооценку. Во всяком случае, и для тех, и для других большой музыкальный опыт коррелирует с высокой оценкой своих музыкальных способностей. Проблема музыкальной самооценки — одна из наименее изученных в Корее, она ждет внимания исследователей.

Музыкальная одаренность

Первая попытка разработать тест для оценки музыкальных способностей корейских учащихся была сделана Рю [Ryu, 1982]. Его тест опирается на западные аналоги типа теста Сишора, состоящие из отдельных испытаний чувства ритма, темпа, тембра, громкости, а также звуковысотного слуха, памяти и владения нотной грамотой. Он был апробирован на выборке, состоящей из 4567 учеников корейских начальных и средних школ. Окончательная

версия теста Рю показала его достоверность 0.80 для начальных классов, 0.81 для первой ступени и 0.80 — для второй ступени средней школы. Определение точности метода — задача будущих исследований.

В середине 90-х годов изучалась возможность применения теста Гордона для определения музыкальных способностей корейских школьников. Был использован предварительный тест Гордона для оценки способностей 950 учеников начальных школ. Результаты показали, что дети лучше чувствуют тональные особенности музыки, чем ритмические, а также, что общий уровень музыкальных способностей у корейских детей выше, чем у американских. Другой тест музыкальных способностей на основе теста Гордона был разработан Хюном и Сеогом (Hyun-Seog Music Aptitude Test, HSMAT-1, [Hyun and Seog, 1997]). Было протестировано 1711 учеников с пятого по девятый класс. Этот тест показал достоверность 0.51 для мелодических и 0.77 для ритмических способностей.

Ким [Kim, 1997] применил расширенный тест Гордона к 260 студентам Национального Корейского Института Искусств, специализирующимся на традиционной корейской и на западной классической музыке. Корейцы везде показали более высокие результаты, чем американские студенты, в среднем на 15—19 пунктов; при этом специализирующиеся на традиционной музыке превосходят специализирующихся на западной классике. Ким предположил, что студенты, специализирующиеся на традиционной музыке, изучают ее, главным образом, по слуху; высокий уровень их слуховой подготовки обеспечивает высокие баллы в тесте Гордона, который можно рассматривать как тест слуховых способностей. Более высокий уровень мелодических способностей по сравнению с ритмическими связан, возможно, с тем фактом, что корейцы очень любят песни, особенно с плавными, текущими мелодиями.

Музыкальные предпочтения

Сравнительное исследование музыкальных предпочтений среди корейских, американских и греческих подростков и молодых людей от 8 до 18 лет было выполнено Лебланом с соавторами [LeBlanc *et al.*, 1999]. Они обнаружили, что более старшие корейские ученики показывают в целом низкий уровень предпочтений, в то время как такие же американские учащиеся показывают высокий уровень. Различий в предпочтениях, связанных с полом, не выявлено ни среди корейцев, ни среди американцев. Другое исследование [Auh *et al.*, 1999] показало, что студенты корейских университетов более высоко оценивают корейскую популярную музыку, чем западную; это согласуется и с результатами, полученными ранее [Cho *et al.*, 1997].

Хотя было сказано, что корейская музыкальная культура переживает процесс «вестернизации», вышеприведенный результат доказывает, что национальная популярная музыка имеет особое значение для корейцев и заметно отличается от западной. Отчасти, это может быть связано с тем, что английский язык является для корейской молодежи вторым, он более труден для понимания. С другой стороны, чувства, выражаемые в корей-

ской популярной музыке, отличаются от тех, что несет в себе западная популярная музыка: в ней больше ностальгии, меньше ожесточенности и меньше секса.

Различия, связанные с полом

Такие различия среди корейских учащихся проявляются в нескольких областях. Как мы уже видели, старшеклассники показывают более высокие баллы при тестировании их музыкального опыта, самооценки и отношения к популярной музыке [Jong, 1997]. В своем исследовании Чо и другие [Cho et al., 1997] сравнивали влияние пола в городских и сельских районах на примере 422 учеников четвертого класса.

Таблица 7.2

**Отношение к музыке мальчиков (М) и девочек (Д)
по результатам [Cho et al., 1997]**

Вопрос	Город	Село	Всего
1. Берете ли Вы частные уроки музыки?	80% (М = 74%; Д = 85%)	53% (М = 43%; Д = 43%)	63%
2. Есть ли у Вас родственник с большими музыкальными способностями?	50%	43%	45%
	«Сестра» — наиболее частый ответ		
3. Любите ли Вы музыку? (% ответа «Да»)	58% (М = 42%; Д = 72%)	45% (М = 26%; Д = 79%)	50%
4. Отношение к музыкальным урокам (% ответов «Очень нравятся»)	63% (М = 50%; Д = 76%)	42% (М = 25%; Д = 76%)	50%

Результаты, представленные в Таблице 7.2, говорят о том, что городские школьники имеют больше возможностей посещать уроки музыки и концерты, чем сельские, и о том, что в каждой категории положительных ответов девочек больше, чем мальчиков. Сестры чаще, чем другие члены семьи, считаются способными к музыке. В городе большее число учеников любит музыку и занятия ею, чем в селе (где при этом число девочек, любящих музыку, почти в три раза больше, чем число мальчиков). Судя по этим данным, музыкальная деятельность больше распространена в городах, чем в сельских районах, и в большей степени присуща женскому полу.

Корейская традиционная музыка и проблемы поликультуры

Некорейские этнические группы составляют менее одного процента населения страны, поэтому педагоги-методисты, в том числе и музыкаль-

ные, не уделяют большого внимания проблемам поликультурного обучения. Все же, зная о важности этой проблемы в других странах, они включают в учебники раздел, посвященный музыке различных стран мира. В нем показаны образцы песен таких стран, как Иран, Индия, Китай, Япония и ряда других.

Конечно, главная задача, стоящая перед музыкальным образованием в Корее, — поддержка корейской традиционной музыки. Сильное политическое и историческое влияние Японии и США сформировало в Корее образовательную систему, являющуюся, по существу, сочетанием японской и американской систем. С начала японской колонизации Кореи (1910–1945) и вплоть до Олимпийских игр в Сеуле 1988 года очень немногие корейские музыканты прилагали усилия к оживлению корейской традиционной музыки. Результаты часто оказывались незначительными, и большинство корейцев приняли иностранное влияние как должное. Однако Олимпийские игры заставили корейцев поставить вопрос, в чем же состоит уникальность, «самость» корейцев, и люди наконец осознали, до какой степени они пренебрегали собственными традициями.

Поэтому после 1988 года в Корее произошел резкий сдвиг в отношении к традиционной музыке, выразившийся в появлении соответствующих университетских курсов, в увеличении места, отводимого традиционной музыке в музыкальных учебниках, в растущем общественном признании исполнителей традиционной музыки. Другим проявлением этого положительного сдвига явилась возросшая доступность корейской традиционной музыки для детей — теперь они могут, так сказать, «расти под ее звучание». Так, Ким [Kim, 1998], обратившись за помощью к людям самого старшего поколения, создал собрание традиционных детских песен и разработал рекомендации по их использованию в дошкольном музыкальном образовании.

Популярная музыка

Музыкальные предпочтения учащихся четвертого класса изучались с помощью опросных листов [Cho *et al.*, 1997]. Результаты, представленные в Таблице 7.3, показывают, что из пяти исследованных жанров самым любимым является корейская эстрадная музыка. Однако, это предпочтение обусловлено, главным образом, вкусами сельских учащихся. Горожане существенно меньше увлекаются этим жанром: даже западная классическая музыка опережает эстрадную. Очень немногие отдают предпочтение традиционной музыке; особенно малочисленны ее любители в сельской местности. Западная эстрада не пользуется такой популярностью, как можно было бы ожидать, особенно среди сельских детей, которые предпочитают ей западную классическую музыку. Наконец, средний уровень оценки детских песен более однороден и обусловлен, вероятно, музыкальными традициями.

В целом, результаты исследования указывают на то, что учащиеся урбанизированных районов, где богатства музыкальной культуры легко доступны, демонстрируют разнообразные музыкальные предпочтения — от

западной классики до корейской традиционной музыки. Ученики сельских областей, находящиеся в менее выгодном положении, отдают ярко выраженное предпочтение корейской эстраде.

Таблица 7.3

Результаты работы [Cho et al., 1997]

Музыкальный жанр	Всего	Город	Г - М	Г — Д	Село	С - М	С - Д
Корейская традиционная музыка	3%	8%	5%	9%	1%	1%	0%
Западная классическая музыка	20%	27%	24%	29%	16%	14%	19%
Детские песни	16%	18%	9%	24%	14%	13%	19%
Корейская эстрада	45%	19%	26%	14%	61%	63%	57%
Западная эстрада	8%	13%	14%	12%	5%	5%	4%

Г — город, С — село, М — мальчики, Д — девочки

Заключение

Данный обзор музыкального образования в Корее отражает элементы развития корейской нации до японской оккупации в первой половине двадцатого века и постепенную адаптацию Республики Корея к послевоенному миру. Методисты и педагоги стремятся сохранить важные связи с древними традициями, одновременно используя новейшие западные модели организации исследований и распространения музыкального образования. Языковой барьер ослабляет влияние некоторых худших образцов западной эстрады, и предпочтение отдается корейской легкой музыке. Музыкальное образование в Корее опирается на традиционную дисциплину и любовь к пению, и эта двойственная самобытность, несомненно, будет и дальше развиваться и эволюционировать в новом тысячелетии.

Войцех Янковский, Каспер Миклашевский ПОЛЬША

Введение

В 1918 году Польша вернула себе независимость после 123 лет раздробленного существования в составе России, Пруссии и Австрии. В XIX веке музыка была существенной частью образования — и домашнего, и школьного. Романтические произведения знаменитых польских композиторов — Шопена, Монюшко, Заржебского, Падеревского — и песни менее известных музыкантов способствовали развитию национальной культуры и защищали поляков от культурной ассимиляции тремя странами-завоевателями. Музыка составляла часть польской системы образования, сложившейся в эпоху просвещения и раннего романтизма. За те двадцать лет, которые Шопен прожил на родине, число школ в Варшавской губернии выросло в четыре раза, а в 1810 году была основана Варшавская консерватория.

В независимой Польше музыкальное образование было признано необходимым для всех членов общества. Сборники песен и методические пособия выпускались по заказу правительственных учреждений, и учащиеся педагогических колледжей должны были совершенствовать свое вокальное мастерство, музыкальную грамоту и игру хотя бы на одном инструменте (обычно скрипке). Поддерживались общественные инициативы, возникали частные и кооперативные музыкальные организации, устраивавшие в больших городах концерты для школьников. В 1930-х годах возникли проекты формирования системы специальных музыкальных школ, но их воплощение в жизнь было прервано Второй мировой войной, и система школ окончательно сформировалась уже после войны.

Две системы музыкального образования в Польше

Сегодня население Польши составляет 38,5 миллионов человек при площади страны 312 тысяч км² [GUS, 1998]. Традиции и культурная политика последних 50 лет привели к возникновению двух отдельных систем музыкального образования, управляемых и финансируемых государством. Одна из них, так сказать, экстенсивная, связана с обучением музыке в общеобразовательных школах начального и среднего уровня и известна как система Общего музыкального образования (ОМО). Как и другие предметы, ОМО контролируется Министерством образования.

Вторая система, скорее интенсивная, чем экстенсивная, представлена специальными музыкальными школами — начальными, средними и высшими, и называется системой Специального музыкального образования (СМО). Эта система финансируется и управляется Министерством культуры, хотя за преподаванием в ней общеобразовательных предметов наблюдает Мини-

стерство образования. В Таблице 8.1 показано число школ различного уровня. Консерватории, или музыкальные академии, организованы наподобие университетов и управляются в соответствии с законом о высшем образовании, принятом в 1990 году и определяющем деятельность всех высших учебных заведений в Польше.

Таблица 8.1

**Специальные музыкальные школы,
управляемые Министерством культуры (1998) ¹²**

Уровень	Число школ	Число учеников
Начальные музыкальные школы (6 лет)	142	38584
То же с общеобразовательными предметами (8 лет)	7	7940
Средние музыкальные школы (6 лет)	41	6693
Начально-средние музыкальные школы (12 лет)	2	
То же с общеобразовательными предметами (12 лет)	4	
Музыкальные училища (лицей) (4 года)	3	23152
Учебные заведения, в которых сочетаются школы различных типов	20	
Консерватории	8	4531
Всего	227	60063

Помимо этих государственных музыкальных школ в Польше существует около 148 частных школ, большинство из которых дают начальное музыкальное образование. Треть из них аккредитована государством, и выпускники таких школ пользуются теми же правами, что и выпускники государственных. Для дошкольного музыкального образования никакой государственной системы не существует, занятия для матерей с маленькими детьми малочисленны и статистика по ним отсутствует. Тем не менее, в детских садах (для детей от 3 до 6 лет) воспитатели играют с детьми в музыкальные игры, а родители охотно доплачивают за квалифицированные занятия по системе Далькроза, обычно происходящие два раза в неделю. Таким образом у ребенка формируется начальный песенный репертуар.

В настоящий момент³ в Польше осуществляется радикальная реформа структуры и учебных программ общеобразовательной системы. Восьмилетнее начальное обучение, за которым следуют от двух до пяти лет образова-

¹ Статистические данные на июнь 1998 года получены авторами в Департаменте художественных школ Министерства культуры (прим. авторов).

² В это число входят учащиеся второй ступени начально-средних школ с 12-летним обучением, включающим общеобразовательные предметы (прим. авторов).

³ Статья написана в 2001 году (прим. ред.).

ния среднего уровня, заменяется шестью годами начальной школы, тремя годами гимназии и тремя годами лицея. Начальная школа и гимназия станут обязательными. Кроме того, комплексный государственный учебный план, ранее обязательный для выполнения, заменяется «основами образования», определяющими лишь минимальный объем знаний, необходимый ученикам школы. Педагогам будет предоставлена свобода выбора различных программ, будет поощряться и разработка собственных программ. Многие традиционные школьные предметы, такие, как физика и химия, объединяются в более широкие учебные направления. Эти изменения существенным образом скажутся на положении музыки в общеобразовательной школе.

Результаты образования

Учащиеся двух разных систем образования получают совершенно разную музыкальную подготовку, и музыкальное развитие ученика зависит от того, какой тип школы он посещает. Несмотря на существование СМО, польские дети имеют меньше шансов получить хорошее музыкальное образование, чем их сверстники в других странах. Если у школьника возник повышенный интерес к музыке, ОМО не предоставляет возможности более интенсивного музыкального обучения; единственная доступная альтернатива — СМО.

В 1980-е годы начальные музыкальные школы и музыкальные центры посещало 90 тысяч польских детей, составляющих 0,25% населения страны. Для населения Швеции, аналогичная доля в 14,6 раза больше. В те же годы в Великобритании ученики начальных школ имели возможность проходить (по желанию) усиленную музыкальную подготовку, и те, кто этим воспользовался, составили 0,9% населения страны [Zemla, 1990]. Соответствующий процент для современной Польши гораздо ниже: ученики государственных начальных музыкальных школ — это 0,12% населения (число детей, занимающихся в негосударственных школах, неизвестно). Одна из возможных причин столь плохих показателей в Польше — неравномерность распределения начальных музыкальных школ по стране: число государственных школ на 1000 человек населения в разных районах колеблется от 0,001 до 0,015 [Jankowska, 1990].

Цели и задачи

До Второй мировой войны музыка считалась важным предметом в общеобразовательной школе. Однако после войны на протяжении пятнадцати лет она была в небрежении, доведшим ее почти до полного исчезновения. Главным приоритетом в образовательной политике того времени была подготовка работников для восстановления технического потенциала экономики и так называемой «демократизации», бывшей, по существу, пропагандой коммунистической идеологии. «Культурное воспитание масс» на протяжении 1950-х годов проводилось в жизнь с помощью музыкальных школ, организованных исключительно для одаренных детей [Jankowski and Zemla, 1999].

В 1960-е годы условия для развития ОМО оказались более благоприятными. Во всех общеобразовательных школах и для ряда профессионально-технических училищ музыка вновь стала обязательным предметом. Была раз-

работана «Польская концепция музыкального образования» [Przychodzińska, 1979] и подготовлены подробные учебные программы для музыкального образования, учебники, руководства для учителей; выпущено много долгоиграющих пластинок. Педагогов снабдили методическими пособиями и вводным философским курсом Янковского [Jankowski, 1970]. Самым важным изменением было то, что с первого по третий класс музыке отводилось по два часа в неделю (во всех остальных классах — по часу в неделю), а директора школ получили возможность выделять часть средств на дополнительные музыкальные занятия — например, хора или ансамбля. К сожалению, эти позитивные тенденции не могли компенсировать негативные последствия пренебрежения музыкой в прошлые годы [Rakowski, 1986].

Начало 1990-х ознаменовалось быстрой демократизацией и развитием рыночных отношений. Радикальные экономические реформы этого десятилетия вызвали сокращение государственных средств, выделяемых на все виды школьного образования. Первым пострадавшим предметом стала музыка, а от школьных хоров и ансамблей пришлось почти полностью отказаться.

Текущая образовательная реформа не сохраняет музыку как отдельный предмет в начальных классах: с четвертого по шестой классы она преподается в блоке «Искусство». В гимназиях и лицеях музыка становится предметом с «формой занятий по выбору». Ученик может выбрать для себя общие уроки музыки, или хор, или ансамбль, хотя содержание всех музыкальных предметов сохраняет тесную связь с другими видами искусства и явлениями культуры. От учеников требуется не столько накопление знаний, сколько развитие умений, а от педагогов ожидается творческий подход, разработка собственных учебников и программ.

Общее музыкальное образование

До сих пор главная задача ОМО заключалась в том, чтобы привить школьникам навыки исполнения музыки, научить простейшим формам музыкального творчества и дать знания, необходимые для восприятия так называемой высокой музыкальной культуры. Считалось, что общее музыкальное образование должно развивать музыкальные способности учеников (такие, как чувство ритма и ощущение тональности) и музыкальные интересы, в особенности те, что могут подтолкнуть их к участию в хоре или инструментальном ансамбле. Новая учебная программа, в основном, ставит такие же цели образования [MEN, 1998] и аналогичные задачи для школы, но требует в большей степени увязывать музыку, в процессе обучения, с другими традиционными предметами — литературой, историей, языками.

Музыкальная грамотность как таковая не входила в программу ОМО. В ней говорилось о «пении с помощью нот»; это, скорее, выучивание наизусть по нотам, а не пение с листа. В новой программе этот момент остался без изменений, несмотря на усилия музыкантов, стремившихся отдать приоритет чтению музыки с листа. Отметим также, что о такой подготовке, которая позволила бы выпускникам общеобразовательной школы перейти в систему СМО или поступать в консерваторию, ни в одном пункте новой учебной программы ОМО не упоминается.

Специальное музыкальное образование

Музыкальные школы предназначены для детей и подростков (от 7 лет до совершеннолетия), обладающих музыкальными способностями. Начальные и средние музыкальные школы доводят детей до такого уровня, который позволяет им продолжить учебу, совершенствуя свое искусство в консерватории. Музыкальные школы готовят также учителей музыки для общеобразовательных школ, культурных центров, клубов и т. п. Предполагается, что выпускник системы СМО будет профессиональным работником музыкальной сферы.

Ученики начальной музыкальной школы с первых уроков приступают к овладению нотной грамотой и рано знакомятся с основами теории и музыкальной терминологией. На занятиях по специальности, проходящих индивидуально два раза в неделю, инструменталистов приучают видеть связь между нотами на линейках и движением определенных пальцев, аппликатурой. Детей учат петь, разбирать музыку по нотам, двигаться под музыку, но инструментальная или вокальная импровизация от них не требуется. Дети знакомятся также с основным классическим репертуаром, слушая музыку на занятиях по истории музыки и по музыкальной форме. Молодые пианисты и скрипачи поступают в среднюю музыкальную школу после окончания начальной. Они продолжают индивидуальные занятия по специальности, играют в ансамбле, посещают более сложные теоретические и исторические курсы. Некоторые достигают настоящего искусства в распознавании музыкальных структур на слух и в воспроизведении их голосом. Но в среднюю музыкальную школу можно поступить и без предварительной подготовки, особенно по таким специальностям, как духовые инструменты, контрабас, оперное пение и ударные. Таким ученикам приходится напряженно заниматься на уроках сольфеджио и теории музыки, но зачастую они все же не могут сравняться с их более подготовленными сверстниками.

Результаты образования

В настоящее время системы ОМО и СМО не удовлетворяют ни их организаторов, ни их выпускников. В системе ОМО учебный план нацелен на систематическое приобщение учащихся к польской музыкальной культуре, однако индивидуальные склонности, способности учеников и та роль, которую музыка играет в их жизни, оказываются за пределами внимания. К тому же только очень хорошо подготовленные педагоги могут полностью выполнять сложный учебный план; во многих школах такие учителя отсутствуют.

В школах СМО с самого начала делается сильный акцент на развитии профессиональных навыков. Ученики испытывают напряжение, порождаемое конкуренцией, и часто вынуждены учить произведения, которые слишком трудны для них. При таком обучении нередко искажаются современные педагогические принципы, согласно которым понимание музыкальных, звуковых образов должно предшествовать усвоению терминологии и музыкальной нотации. Индивидуальные занятия с педагогом-инструменталистом вряд ли могут заполнить разрыв между развитием слуха и теоретической подготовкой. В результате многие учащиеся системы СМО разочаровываются в

музыке и нередко испытывают психологические трудности. Тем не менее, несмотря на эти недостатки, создание системы СМО, ее работа с одаренными детьми и высокий уровень музыкальной подготовки ее выпускников следует считать успехом.

Недавние исследования показали, что 99% учеников начальных и средних общеобразовательных школ проявляют интерес к музыке и что для большинства из них музыка занимает «важное или очень важное место в жизни» [Kamińska and Manturzevska, 1999]. Однако только 20% учеников начальной школы проявляет интерес к классической музыке. Хотя этот интерес несколько возрастает в средней школе (35%), поп- и рок-музыка остаются главными предметами музыкальных пристрастий молодежи общеобразовательных школ. Ученики музыкальных школ, напротив, проявляют интерес преимущественно к классике. 75% учеников системы СМО, в том числе 100% «особо одаренных» детей, участвовавших в опросах, отдали предпочтение классической музыке.

Содержание и методы

Основы учебной программы для ОМО

В настоящее время эти основы определяют некоторый обязательный минимум музыкальных занятий. В первых трех классах дети должны познакомиться с тембром разных инструментов и голосов, узнать, что такое темп и ритм; они должны петь, играть на простейших инструментах, двигаться под музыку. Они должны узнавать элементы звуковой среды человека, а также слушать музыкальные произведения. С четвертого по шестой класс детей знакомят с «музыкальной терминологией, необходимой для того, чтобы говорить о музыке», с «богатством музыкальных форм» (речь идет о музыке других народов и отечественной) и с ценностями, содержащимися в классической, народной и популярной музыке. Те же занятия продолжаются в гимназии, а в лицее ученики проходят уже такие темы, как «история европейской музыки ... музыка в ритуалах, магии и религии; музыка в кино, театре и в масс-медиа». Они должны обсуждать музыку как невербальное средство коммуникации и «создавать музыкальные структуры» [MEN, 1999].

Единая учебная программа для СМО

В системе специальных музыкальных школ цели и задачи образования четко определены. Единая учебная программа для всех школ обеспечивает единый уровень подготовки по всей стране. Средние музыкальные школы, в которых музыка сочетается с общеобразовательными предметами, позволяют выпускникам подготовиться к экзаменам на аттестат зрелости (General Certificate of Education), который необходим для поступления в училище.

В начальных музыкальных школах (с 1 по 6 класс), кроме занятий по сольфеджио, эвритмии и теории, дети должны посещать индивидуальные уроки по специальности (игра на инструменте). Ученики 4—6 классов должны принимать участие в каких-либо исполнительских коллективах, например, в хоре или оркестре. В большинстве начальных музыкальных школ пре-

подают фортепиано, скрипку, виолончель и аккордеон, а в некоторых, кроме того, — духовые и ударные инструменты.

Программа для средних музыкальных школ состоит из индивидуальных занятий по специальности (все музыкальные инструменты, а в некоторых школах и вокал), курса эвритмии по Далькрозу и теории музыки. Основной набор предметов включает сольфеджио, четырехголосную гармонию, основы инструментовки и контрапункта, историю музыки и анализ музыкальных форм. В число обязательных предметов входят хор и вокальный ансамбль, камерный ансамбль и оркестр. Возможен выбор дополнительных дисциплин, например, дирижирования или композиции.

Ученики начальных музыкальных школ без общеобразовательных предметов тратят на музыку от шести до двенадцати часов в неделю, не считая времени домашних занятий. Соответствующие цифры для средних музыкальных школ — от двенадцати до двадцати часов. Если прибавить их к тридцати часам занятий в общеобразовательной школе и продолжительным домашним упражнениям, то окажется, что музыкально одаренным польским подросткам приходится работать весьма и весьма напряженно.

Учебное оборудование

Как общеобразовательные, так и специальные школы плохо обеспечены учебным оборудованием для занятий музыкой. Хорошо оснащенные музыкальные лаборатории редки, а быстро развивающаяся индустрия звукозаписи почти не сказывается на школьных занятиях. Неформальный опрос 42 учителей музыки и инструкторов из пединститутов показал, что 88% из них используют на уроках портативные магнитофоны или CD-плееры, а 21% имеет в своем распоряжении hi-fi оборудование. Только у двоих оказались коллекции из более 100 компакт-дисков.

Оценки

В музыкальном образовании нет единой системы оценок, принятой на государственном уровне. В общеобразовательных школах учителя музыки должны следовать общим указаниям относительно выставления оценок — тем же, что и в географии, математике и т. д. Ни стандартных тестов успеваемости, ни подробных процедур оценивания еще не разработано. Однако для школ СМО Институтом исследований музыкального образования при Музыкальной академии Шопена был предложен тест музыкальной успеваемости. Исследования, продолжавшиеся более 60 лет, позволили приспособить к условиям Польши тесты для оценки музыкальных способностей, предложенные Бентли, Дрейком, Уингом, Гордоном (IMMA, PMMA, MAP) и Зенатти, а также создать собственные тесты музыкальной успеваемости. Это «Тест по истории музыки и музыкальному наследию» [Kamińska, 1984] для учеников старших классов общеобразовательных школ и «Тест по сольфеджио» [Kielanowska, 1985] для тех, кто претендует на углубленное изучение музыки. Наиболее сложен «Тест по общим музыкальным знаниям» [Kotarska, 1995b, 1997], задуманный для четырех уровней — после 6, 8, 10 и 12 лет специализированного обучения музыке. В настоящее время разработан стандартизированный

ванный и нормированный тест для третьего уровня; польские учителя теории и истории музыки в системе СМО проявляют к нему все большее внимание. Его содержание представлено в таблице 8.2.

Таблица 8.2

**Тематическое содержание «Теста по общим музыкальным знаниям»
[Kotarska, 1997].**

	Количество вопросов
I. Музыкальный материал (4 субтеста), общее количество	206
Интервалы	48
Гаммы	24
Мелодия	4
Метр и ритм	49
Гармония	58
Фактура	9
Нотация (ключи)	4
Обозначения темпа, динамики, артикуляции	10
II. Культура и сочинение музыки (2 субтеста), общее количество	110
Фактура	3
Исполнительский аппарат	9
Компоненты музыкальной формы	20
Создание формы	6
Составляющие развития формы	5
Формы и жанры	15
Эстетическая программа	4
Музыкальный репертуар	20
История музыки и музыкальные сокровища	23
Музыка других стран	5
III. Современная музыкальная жизнь (1 субтест), общее количество	131
Музыкальная деятельность людей	60
Музыкальные учреждения	32
Музыка в прессе и музыкальная периодика	27
Знание современной музыки	9
Музыка на радио и телевидении	3
Итого	447

Неклассическая музыка

В общеобразовательной школе изучение музыки народов мира и поп-музыки зависит от знаний и интересов учителя. В предыдущей учебной программе эти предметы занимали мало места, но сейчас, когда педагоги и школы получили больше свободы, число учителей, использующих в классе эстрадные песни и обращающихся к музыке разных культур, может возра-

сти. Однако лишь очень немногие польские средние школы и музыкальные учебные заведения предлагают занятия поп-музыкой (Консерватория им. Шимановского в Катовице — заметное исключение). Точно так же отсутствуют курсы по исполнению внеевропейской музыки.

Результаты обучения

Музыкальные способности молодых поляков не отличаются от способностей их сверстников в других странах. Средняя оценка РММА, полученная для 100 семилетних детей из начальных варшавских школ, идентична полученной для 280 их американских сверстников из стандартной группы (обе составляют 32,0) [Kotarska, 1995a]. Средняя оценка музыкальных способностей 343 польских учащихся из школ различного типа, полученная по стандартизированному тесту Уинга (части 1 — 3), почти не отличалась от той, которую получила английская группа (40,2 и 40,5 соответственно).

Нормативные содержание и результаты в системе ОМО

Липска и Янковска [Lipska and Jankowska, 1984] установили, что до введения новой школьной программы ученики старшего класса (15 лет) в течение учебного года выучивали в среднем восемь песен, пять инструментальных пьес и пять раз решали (или пытались решить) творческую задачу симпровизировать музыку на простое стихотворение. В 40% школ педагоги требовали механического запоминания, и в 36% школ таким же способом обучали нотной грамоте. Ученики слушали, в основном, романтическую музыку; самым популярным произведением был «Лесной царь» Шуберта. Число прослушиваний для прослушивания в течение года колебалось от трех до четырнадцати. Ученики могли описать характерные особенности музыки, сочиненной в определенный исторический период. Вербальные задания такого рода, не требующие слушательского или исполнительского опыта, были нетрудны для 60% опрошенных, но связать названия произведений с именами современных польских композиторов — их авторов, оказалось затруднительным для 73% участников опроса. Большинство учеников могли правильно спеть мелодию, содержащую 10 — 13 нот, но для самых слабых из них были доступны только мелодии из 4 — 6 нот. Учащиеся были в состоянии сыграть по нотам (с листа) простые инструментальные пьесы, однако спеть мелодию с листа оказалось гораздо труднее.

Для оценки того, как изменится подготовка школьников в результате введения новой программы, были проведены две серии исследований. В период с 1985 по 1987 год были опрошены 2470 учеников из 100 школ десяти районов Польши, окончивших восемь классов по старой программе [Hoffman-Lipska and Jankowska, 1988]. Эти ученики показали хорошие успехи в словесном описании музыки, предлагаемой им для прослушивания, то есть в определении инструментов, настроения и характера музыки: около 70% таких задач были решены правильно. На вопросы относительно формы произведения, композитора, стиля были получены правильные ответы в 50% случаев. Однако ожидаемый уровень музыкальных умений (пение, чтение нот, игра на инструментах) продемонстрировало только 23% учеников. Они

хорошо определяли на слух инструменты и узнавали польские народные танцы (около 70% правильных ответов), но с иностранными композиторами дело обстояло значительно хуже (только 8,7% правильных ответов). Если 60% учеников могли дать определение трехчастной формы, то только 15% могли спеть мелодию по нотам.

Два года спустя повторные исследования были проведены с 2536 учениками, занимавшимися по новой школьной программе. Разница в результатах оказалась незначительной. Слушание оказалось наиболее легкой задачей (73% детей соответствовали ожидаемому уровню), навыки чтения нот и нотного письма — наиболее трудной (22%), а уровень музыкальных знаний по-прежнему был средним (55%). Такие результаты были получены, несмотря на то, что 87% учителей утверждали, что они работали над развитием навыков чтения нот и пения. 64% учеников правильно определяли музыкальные инструменты по их звучанию, 44% были знакомы с польскими композиторами, но только 15% показали требуемый уровень знаний музыкальных эпох и иностранных композиторов [Hoffman-Lipska and Jankowska, 1990]. Оказалось, что изменения школьных программ и педагогических методов слишком незначительны, чтобы сказаться на результате обучения. Стало ясно также, что приобретение навыков чтения и записи нот требует более интенсивных занятий, чем один час в неделю. Новейшие исследования [Kamińska and Manturzevska, 1999] показали, что ситуация пока не меняется. 145 учеников последнего класса начальных общеобразовательных школ было подвергнуто тесту Каминьской по истории музыки и музыкальному наследию. Правильные ответы были получены только на 28% вопросов. Результаты, показанные 84 лицеистами, оказались ненамного лучше.

Левандовска [Lewandowska, 1978] сравнивала, как меняются баллы, полученные по тесту музыкальных способностей Бентли в Аргентине, Венгрии, Англии и Польше, в зависимости от возраста учеников. Восемилетние дети показывают одинаковые результаты во всех этих странах, но в тринадцать лет польские дети отстают от своих сверстников на десять баллов. Каминьска [Kamińska, 1997] изучала способности к пению у детей начальных общеобразовательных школ. С помощью точных методов оценки она установила, что в 14 лет дети поют хуже, чем в 11, но активное обучение музыке (то есть участие в первой польской группе, занимающейся по методу Кодаи, с уроками пять раз в неделю) помогает преодолеть эту негативную тенденцию. Каминьска допускает, что такое ухудшение способностей может быть связано со сменой интересов в ранней юности, и что регулярные и интересные занятия музыкой могут помочь молодым людям преодолеть свою застенчивость, вызванную неспособностью хорошо исполнять музыку.

Наш собственный опыт говорит о том, что из тех детей, которые занимаются музыкой только в общеобразовательной школе, почти никто не в состоянии пропеть с листа простую песню или сыграть по нотам (с листа) простую пьесу, записать мелодию или симпровизировать. Более того, в польских католических церквях, где еженедельно собирается очень много людей, нет нотных сборников для пения, и люди не пользуются нотами, когда поют в пабах, лагерях скаутов или на домашних сборищах. Непрофессионалы,

умеющие пользоваться нотами — это те немногие, которые ушли или были исключены из системы профессионального музыкального образования; следовательно, способностью читать ноты можно овладеть, только настойчиво добиваясь этого.

Нормативные содержание и результаты в СМО

Интенсивные занятия в специальных музыкальных школах с самого начала ориентируют детей на выбор профессиональной карьеры. Хотя мы нашли только нескольких выпускников начальной музыкальной школы, которые могли с листа сыграть аккомпанемент к самому популярному рождественскому гимну, большинство из них в состоянии выучить по нотам несложную пьесу за несколько дней. О хорошем уровне подготовки таких учеников свидетельствует средняя оценка по австралийскому тесту для музыкально развитых учеников (часть 2, польская версия), полученная абитуриентами Музыкальной Академии Шопена. Если не касаться различия оценок на разных факультетах, средний балл 202 поляков (19,4, стандартное отклонение 4,4) оказался выше, чем соответствующая оценка абитуриентов в Австралии (16,4, стандартное отклонение 5,4 [Meyer-Borysewicz, 1995]).

От выпускников музыкальных школ — инструменталистов и вокалистов — требуется публичное выступление. Выпускник, оканчивающий начальную музыкальную школу по классу фортепиано, должен исполнить этюды, несложную классическую сонату, трехголосную инвенцию или простую фугу Баха и небольшую пьесу. Средняя школа требует почти профессионального выступления продолжительностью около 40 минут, с «серьезной» сонатой (например, Бетховена) или концертом. Музыкальные академии не формулируют специальных требований для выпускных концертов, хотя каждый инструменталист должен дать два сольных *klavierabend*'а, содержащих не менее 90 минут музыки из обычного концертного репертуара. Искусство импровизации встречается, тем не менее, редко, а музыкальным творчеством занимаются лишь на отделениях композиции, органа и ритмической гимнастики.

Проблемы учащихся

Пол

Половая принадлежность, по-видимому, не влияет на возможность обучения музыке в общеобразовательной школе: уже долгое время одни и те же музыкальные занятия обязательны и для мальчиков, и для девочек. Однако, поскольку у мальчиков в определенном возрасте ломается голос, старшие хоры начальных школ состоят преимущественно из девочек.

В музыкальных школах количество мальчиков и девочек почти одинаково. В 1970—71 учебном году девочки составляли 53% из 26177 учащихся государственных музыкальных школ [Campbell Trowsdale, 1973]. Нет оснований предполагать, что ситуация существенно изменилась с тех пор, хотя точное соотношение полов до некоторой степени может меняться со временем и в зависимости от специализации. Наши собственные данные, опирающиеся

на юбилейные издания, посвященные пятидесятилетию двух музыкальных школ в Варшаве, говорят о том, что девочки все чаще идут на типично «мужские» специальности, вроде духовых инструментов (в частности, флейты) или аккордеона.

Одаренные дети

Одаренные дети и подростки имеют возможность поступить в музыкальную школу независимо от их социального и имущественного положения. Начальные музыкальные школы объявляют прием учеников каждый год. Вступительные экзамены состоят из проверки голоса, слуха, репертуара для пения, интереса к музыке; иногда проверяется способность быстро запомнить музыку. Занятия во всех государственных школах бесплатны, а дети из малообеспеченных семей получают субсидии на прокат инструментов.

Обучение в консерваториях осуществляется на тех же принципах, что и во всех высших учебных заведениях. Наиболее успевающим ученикам музыкальных школ оказывает поддержку Детский фонд польского правительства (*Fundusz na Rzecz Dzieci*), который организует также летние курсы и концерты. Музыкальные школы последовательно проводят отбор наиболее одаренных детей и подростков. Самый низкий балл по Стандартизированному тесту музыкальных способностей Уинга (разделы 1–3), полученный учениками музыкальных школ, на четыре пункта превышает средний балл учеников общеобразовательных школ того же возраста [Manturzevska and Kotarska, 1990]. Кайминьска и Мантуржевска обнаружили недавно «существенный рост» оценок по тесту Уинга в средних музыкальных школах по сравнению с семидесятыми годами [Kaminska and Manturzevska, 1999].

Музыкальная карьера

Кризис, связанный с быстрыми социальными преобразованиями девяностых годов, привел к ограничению традиционных возможностей трудоустройства музыкантов: в последние годы оперные труппы и оркестры испытывают серьезные финансовые трудности. В то же время, в условиях обретенной политической свободы возникло множество небольших музыкальных ансамблей, исполняющих музыку различных жанров. Поэтому концертная жизнь в современной Польше даже более активна, чем при коммунистическом режиме, и возможности для карьеры музыканта по-прежнему существуют. Около десяти небольших компаний выпускают компакт-диски с записями классической музыки в исполнении польских музыкантов. Местные власти и промышленные компании оказывают помощь в музыкальной деятельности. Возможно, самая большая угроза для успешного функционирования музыки — это низкая зарплата учителей музыки как в системе ОМО, так и в СМО, в результате чего все меньшее число музыкантов относит себя к категории преподавателей.

До настоящего времени профессиональные музыкальные школы не смогли разработать института поддержки молодых музыкантов в начале их карьеры. Консерватории не поддерживают своих выпускников, отсутствуют антрепренерские агентства, куда начинающий артист мог бы обратиться

за помощью в организации своего дебютного концерта. Вероятно, многие выпускники консерваторий находят работу за рубежом или меняют профессию, хотя специальных исследований этой проблемы не проводилось.

Заключение

Несмотря на заявления существовавшего более сорока лет коммунистического режима о создании равных для всех возможностей образования, и десятилетие развития в русле «западных» демократических отношений, глубокий разрыв между профессиональной музыкальной подготовкой и массовым музыкальным образованием все это время продолжал увеличиваться. Обе системы (ОМО и СМО) настоятельно требуют реформ. Профессиональная система нуждается в адаптации к изменившимся условиям рынка труда, к стилистическому обновлению европейской музыки, к включению в круг своих интересов музыки других культур и к учету психологических трудностей воспитания человека. Конкурсная система, конкуренция требуют все возрастающего объема занятий, что может привести к негативному эффекту, если ученикам приходится учиться одновременно в двух школах или тратить все свободное время на домашние упражнения.

Польская система массового музыкального образования находится в критическом положении. Родители, в свое время не получившие музыкального воспитания, не прилагают усилий для приобщения своих детей к музыке и не видят смысла в серьезном музыкальном образовании. Руководители школ, не испытывая давления со стороны родителей и не имея достаточных финансовых средств, без колебаний сокращают дополнительные музыкальные занятия и урезают обязательные до разрешенного минимума. Воспитание молодежи в духе высоких музыкальных ценностей требует привлекательной и рентабельной системы образования, которая была бы единой для обеих ветвей, хотя бы на начальном уровне.

Достижение такой цели, безусловно, трудно, но не невозможно, если принять во внимание успехи психологии музыкального воспитания. Начиная с 1933 года [Lissa, 1933], в Польше развиваются исследования в этом направлении, и существует обширная литература по данному вопросу. Отметим фундаментальные исследования психологических факторов успеха в музыке [Manturzevska, 1969, 1974], изучение музыкального развития в течение жизни человека [Manturzevska, 1995]; используются педагогические системы Золтана Кодая, Эдвина Гордона, а также работа Каминьской по музыкальному развитию детей [Kamińska, 1997]. Сейчас проблема состоит в том, как воплотить в педагогической практике теоретические знания о взаимодействии музыки и человека.

Граса Мота ПОРТУГАЛИЯ

Исторический обзор

Хотя за несколько последних десятилетий состояние музыкального образования в Португалии существенно улучшилось, некоторая неопределенность и неясность общего направления его развития существует по-прежнему, и это можно объяснить историческими причинами. Первая Королевская (впоследствии Национальная) консерватория была основана в Лиссабоне португальским писателем Альмейда Гарреттом в 1835 году. В течение по меньшей мере 80 лет она была единственным местом, где можно было получить систематическое музыкальное образование, и многие значительные музыканты того времени были ее выпускниками.

С 1878 года действовали правила, регулировавшие включение хорового пения в школьные программы младших классов начальной школы. Датирующийся 1909 годом документ утверждает, что «музыка способствует объединению людей во всех сферах общественной жизни, а поскольку Португалия — демократическая страна, исповедующая принцип равенства, хоровое пение служит лучшей формой выражения соответствующих чувств» [Алгоуо, 1909. Р. 17]. Эти слова, написанные за год до падения монархии и начала Первой Республики и почти за двадцать лет до воцарения диктатуры, продлившейся 48 лет, все еще воплощают дух французской революции и ее «Марсельезы». Фактически, однако, непосредственно перед началом диктатуры Салазара музыкальное образование было частью учебной программы «лишь на бумаге», по выражению Реала Косты [Costa, 1923], и пользовалось крайне незначительным вниманием со стороны администрации и учащихся.

Позднее функцией хорового пения в португальской системе образования считалось распространение государственной идеологии, однако в реальности этому никогда не придавалось большого значения. В рамках программы образования хоровое пение играло малозаметную роль, а занятия им проводились неподготовленными педагогами, которые были не способны привить ученикам интерес к этому предмету. Хоровое пение было распространено, в основном, в молодежных организациях, где исполнение героических гимнов являлось элементом публичных шествий. Хотя известно, что такое пение не слишком полезно для общего музыкального развития молодых людей, оно не оказало негативного воздействия на их отношение к музыкальному искусству.

В 1968 году музыкальное образование в Португалии подверглось полному реформированию — в результате усиления внимания к художественному воспитанию во всем мире и посещения Португалии выдающимися музыкальными педагогами, близкими к школам Орфа, Уиллемса, Далькроза и других. На смену хоровому пению пришла система музыкального воспитания, опирающаяся на принцип, согласно которому музыкальная практика всегда

должна предшествовать теории. Помимо государства, главную роль в этом играли фонд Гульбенкяна и Ассоциация музыкальных учителей Португалии, организовавшие семинары, конференции и музыкальные курсы, что способствовало приезду таких музыкантов, как Джон Пэйнтер и Мюррей Шэфер и проникновению в страну их идей музыкального образования.

После 1974 года, когда диктатура сменилась демократией, произошли дальнейшие изменения: в обществе, озабоченном самоопределением в каждой области гражданской жизни, началось обсуждение того, чем должно быть образование в рамках демократической политической системы. В это время музыка, конечно, не принадлежала к приоритетным направлениям образования, хотя определенную социальную и политическую роль она, конечно, играла. Многие из молодых людей той эпохи идентифицировали себя с так называемой «политически ангажированной» музыкой, в которой использовались тексты, отражающие насущные проблемы португальского общества, и которая звучала повсюду как часть революции. Любопытно, что некоторые из этих песен проникли в школьный репертуар и даже сегодня исполняются поп-группами, хотя и в измененном виде и не так по-революционному зажигательно. Отдельные португальские поп-группы с недавнего времени стали больше опираться на свои национальные музыкальные корни, что в некоторых случаях привело к более широкому международному признанию таких групп.

Португальские колонии в Африке обрели независимость в 1975 году, что привело к возникновению во многих из них проблем военного и политического характера. Вследствие этого многие коренные жители Анголы, Мозамбика, Гвинеи и Кабо-Верде в поисках работы приезжали в Португалию. Португальское общество внезапно подверглось влиянию иных культур, особенно заметному в Лиссабоне, но в той или иной степени проявившемуся по всей стране. Ряд африканских музыкальных стилей, ставших наиболее популярными (*морнас*, *коладейрас*, *фунаньяс*), стали частью музыки, которую можно услышать в Португалии ежедневно. Хотя наибольшим спросом такая музыка пользуется у африканцев, она постепенно внедряется в молодежную среду. Некоторые молодые учителя стали включать эту музыку с ее захватывающими ритмами в свои уроки, формируя новое направление в португальской музыкальной педагогике. В то время как 500 лет колонизации не смогли сблизить европейскую и африканскую культуры, в послереволюционную эпоху это происходит быстро, хотя и в другом социальном контексте. Это новое влияние на музыкальное развитие детей должно быть тщательно прослежено и изучено.

В этой главе мы не стремились дать сравнительный анализ португальской и испанской систем музыкального образования, хотя это важный вопрос: истории двух стран тесно переплетены, и существуют большие возможности для разработки совместных проектов и образовательных стратегий. К сожалению, кроме нескольких предложений со стороны португальской и испанской секций Международного общества музыкального образования (ISME), никаких реальных признаков сближения систем музыкального образования двух стран пока нет.

В 1978 году в Испании произошло восстановление демократии, и парламент принял новую конституцию, которая открыла возможности для ав-

тономии областей Испании, сильно отличающихся друг от друга. Это имело большое влияние на систему образования, особенно в отношении «защиты и поддержки права каждого получить образование в государственных учреждениях, действующих на основе принципов плюрализма и равноправия и опирающихся на деятельное участие всех членов школьного сообщества» [Mateus, 1992. Р. 120]. Закон 1990 года об организации общеобразовательной системы утвердил уже существующую систему, по которой музыка должна быть представлена в программе базового восьмилетнего обучения. Однако, «музыкальное образование — кроме некоторых достойных исключений — было и остается в полном пренебрежении» (Ibid. Р. 139). Поскольку содержание испанской программы музыкального образования весьма подробно предписывает конкретные задачи для каждого возраста, в последнее время стал обсуждаться вопрос о том, каким образом эта программа может быть реализована, а также вопрос о финансовом обеспечении профессиональных педагогов музыки (что в корне отличается от политики правительства до 1975 года).

Наконец, следует отметить, что в Испании постоянно существовало внимание к современным проблемам музыкального образования, которое поддерживалось публикациями переводов важнейших научных работ в этой области. Поэтому деятели музыкального образования в Испании знакомы с наиболее важными исследованиями, выполненными в последние десятилетия, да и широкая публика имеет доступ к публикациям на эту тему.

Программа музыкального образования сегодня

При обсуждении музыкального образования в современной Португалии следует различать общее и специальное музыкальное образование. Эти две части системы менее скоординированы друг с другом, чем должны были бы быть, что, к сожалению, может отрицательно сказываться на португальских детях.

Общее музыкальное образование

Общее музыкальное образование существенно изменилось в результате последней государственной реформы образовательной системы и получения в 1986 году политехническими школами права присваивать диплом по музыке. За последние десять лет дискуссии относительно новой программы общего музыкального образования способствовали расширению взглядов на то, что должно входить в музыкальное образование и в соответствующую подготовку учителей. Эти дискуссии познакомили португальских преподавателей с современными англо-американскими тенденциями в педагогике [Reimer, 1970; Swanwick, 1979; Thomas, 1970]. Все это привело к осознанию необходимости уделять больше внимания собственному музыкальному опыту учеников, то есть требовать от них слушания, исполнения и сочинения музыки.

На протяжении десятилетий в музыкальном образовании доминировали такие цели, как исполнительские навыки и/или знание истории музыки. Реформирование программ означало, что на первое место выходит весьма сложная и тонкая задача подготовки учителей музыки. Однако португальское Министерство образования, публично признав, что музыка должна

быть представлена самостоятельной учебной программой, на практике заняло уклончивую позицию, систематически откладывая важные решения.

Обязательное девятилетнее школьное образование в Португалии состоит из трех циклов: 1-4 классы — первый цикл, 5-6 классы — второй, 7-9 классы — третий. Существует и продолжение средней школы — дополнительное образование, 10-12 классы. В классах первого цикла все предметы, включая музыку, ведет один учитель. Далее педагоги специализируются, и каждый учитель ведет свой предмет (или два предмета). В настоящее время музыка является частью государственной образовательной программы Португалии и обязательна для всех детей до 11 лет — в первом и втором циклах обучения. С 11 до 14 лет, в третьем цикле, музыка является факультативной частью программы. В классах дополнительного образования она также факультативна и преподается в очень немногих школах.

На протяжении первого цикла музыке не обучают систематическим образом. Ожидается, что классный учитель, который ведет все предметы, займется и музыкой. Однако эти ожидания далеко не всегда реализуются, поскольку программа подготовки самих учителей весьма бедна музыкальными разделами, и учителя не обладают необходимыми навыками и уверенностью. Дело осложняется и тем, что содержание государственной программы по музыке для начальной школы (1990, Programa do 1º ciclo Ensino Básico) сформулировано неясно и не дает четкой схемы последовательного музыкального воспитания детей. Более того, в программе отсутствуют такие рамки и структура, которые помогли бы школам составлять свой учебный план по музыке, исходя из имеющихся в их распоряжении материальных средств. Таким образом, музыкальное воспитание детей на этом уровне оказывается предоставленным случаю или особой заботе родителей, педагогов и общины. Я еще вернусь к этой теме при обсуждении специального музыкального образования.

На протяжении второго цикла музыка занимает некоторое место в программе: ей отводится до трех часов в неделю и уроки ведет учитель музыки. Соответствующий учебный план более согласован и последователен, но все же и в этом цикле дети остаются недостаточно развитыми в музыкальном отношении для своего возраста. Это объясняется слабостью музыкальной подготовки в предыдущие четыре года, слишком большим числом учеников в классах и общей скудостью музыкального оборудования. Тем не менее, надо признать, что у значительного количества детей за эти два года возникает достаточный интерес к музыке, чтобы в дальнейшем заниматься ей факультативно. Энтузиасты среди учителей музыки пользуются случаем создать за это время певческие и инструментальные коллективы, так что в школах идет постоянная музыкальная жизнь — даются концерты, функционируют музыкальные клубы.

Следует отметить еще два критических момента. Во-первых, большинство таких ансамблей строго придерживается традиций Орфа, что, наряду со слабой подготовкой учителей и недостатком музыкальных инструментов и аппаратуры [Mota, 1997], ведет к существенному ограничению репертуара. Во-вторых, хотя учебная программа ясно указывает на три направления музыкальной практики — сочинение, слушание и исполнение — первое из них обычно исключается. Вместо этого дети занимаются музыкальной грамотой

и сольфеджио, и это нередко снижает их мотивацию к дальнейшим занятиям музыкой [Ibid.]. Это усугубляется и тем, что учителя, с трудом поддерживающие порядок в классе, используют такие занятия как способ контролировать поведение учеников; другие, более увлекательные занятия, как исполнение или сочинение музыки, оказываются при этом на втором плане.

В третьем учебном цикле музыка — факультативный предмет. Соответственно, возникают ограничения: педагогов не хватает, и сам курс ведется, только если занятия посещают не менее 15 учеников. В документе *School Network 96/97* Департамента по обеспечению образования указано, что из более чем 850 государственных школ в Португалии только 104 проводят занятия по музыке в классах третьего цикла.

В дополнительных классах (до двенадцатого) те учебные заведения, которые предлагают музыкальные курсы, пользуются большей свободой, но нуждаются в утверждении своего учебного плана вышестоящими педагогическими организациями, а также в необходимых материальных и кадровых ресурсах.

Итак, хотя различные факторы ограничивают возможности португальских учащихся в получении музыкального образования, дети занимаются музыкой помимо официальной образовательной системы — иногда в виде дополнений к ней, иногда независимо от нее. Между тем, в самом Министерстве образования Португалии признается «важность расширения доступа к художественному образованию для всех детей и молодежи». С 1991 года разрешены совместные проекты общеобразовательных и специальных музыкальных школ, действующих вне или сверх программы. Хотя до сих пор лишь немногие школы воспользовались такой возможностью, при объединении усилий музыкальных академий и начальных школ были получены успешные результаты.

Специальное музыкальное образование

В системе специального музыкального образования сосуществуют два типа школ: консерватории и музыкальные академии (как государственные, так и частные) и частные профессиональные школы, поддерживаемые государством.

В 1983 году правительство стало регламентировать деятельность консерваторий и музыкальных училищ, положив конец существованию системы, в которой подготовка музыкантов производилась в рамках вертикальной структуры, включающей как среднее, так и высшее образование. Вместо этого, высшее музыкальное образование стало осуществляться в рамках политехнических институтов (музыкальные и педагогические колледжи) и университетов. Новым в правительственных правилах 1983 года было положение, согласно которому подготовка музыкантов должна проводиться по специальной учебной программе (включающей сложные исполнительские и композиторские задачи), с использованием достижений педагогической науки в области методики, эстетики и культуры.

В 1989 году возникли профессиональные музыкальные школы. Они предназначались для создания дополнительных возможностей получить музыкальную подготовку. Эта задача решалась путем создания стимулов для

привлечения в систему частных предпринимателей и поддержки самостоятельности школ в области кадровой политики и учебных планов. Данные цели ясно выражали политический дух времени: они возникли в контексте «перемен и модернизации социальной ткани, происходивших не только в Португалии, но во всем Европейском Сообществе и в странах ОЕСД¹» [Departamento ..., 1996. Р. 8]. Главная идея этих школ состояла в том, чтобы вместе с другими профессиональными учебными заведениями совершить решительный прорыв в деле подготовки инструменталистов для португальских оркестров, существовавших (отчасти и до сих пор существующих) благодаря привлечению в них большого количества иностранных музыкантов.

Вначале профессиональные школы занимались, в основном, подготовкой струнников и оказались, таким образом, почти исключительно «струнными» училищами. В дальнейшем появились и другие направления, как, например, отделение ударных инструментов в профессиональной школе в Эспиньо, получившее множество восторженных откликов широкой публики и академических музыкантов. В этих школах есть два типа курсов, а именно, уровень 2, на котором учатся до девятого класса, и уровень 3 — до завершения среднего образования. На каждом уровне учебный план составляет по 3600 часов в три года и разделен на две части, так что 50% учебного времени отводится изучению общественных и гуманитарных дисциплин, а остальные 50% — технических, технологических и художественных.

Профессиональные школы являются важным и полезным дополнением к системе музыкального образования Португалии. Однако их учебные программы, как, отчасти, и программы других специализированных музыкальных школ, построены традиционно. В них очень мало точек междисциплинарного взаимодействия и очень мало места уделено творчеству, эксперименту и новшествам. Не ясно, соответствует ли такой подход нуждам и ценностям сегодняшнего общества. Через десять лет после появления профессиональных школ пришла пора оценить музыкальные успехи их учеников и то влияние, которое они оказали на музыку и общество в Португалии.

Сегодня любые нововведения в систему португальского музыкального образования должны учитывать два главных вопроса: получает ли португальская молодежь необходимое руководство для того, чтобы ориентироваться в мире музыки, и производит ли система активных и сознательных слушателей, исполнителей и композиторов? Я берусь утверждать, что часть лучших португальских исполнителей и композиторов и часть серьезной аудитории в значительной степени являются продуктом особых обстоятельств и особых биографий составляющих их людей. Что касается общего музыкального образования в школе, то музыкальному творчеству, импровизации, сочинению в учебных программах уделяется совершенно недостаточно внимания, и результаты этих направлений музыкальной педагогики весьма незначительны. Наиболее обещающие результаты можно найти в исполнительской сфере, хотя по большей части это продукт неформальной, внешкольной практики. Несмотря на серьезные усилия некоторых отдельных учебных заведений,

¹ Organization for Economic Co-operation and Development — Организация по экономическому сотрудничеству и развитию — англ.

как на уровне средних школ, так и на уровне вузов, цели, содержание и требования музыкального образования должны быть пересмотрены.

Подготовка учителей музыки

В подготовке учителей для упомянутых выше учебных заведений можно усмотреть некоторые положительные сдвиги, а также некоторые стороны, которые требуют усовершенствования. Десять лет назад учителя музыки для общеобразовательных школ набирались прямо из консерваторий и сразу же приступали к занятиям. Хотя они могли поступить на двухлетние педагогические вечерние курсы, ни колледжи, ни университеты не давали степени по музыкальной педагогике. Подавляющее большинство современных учителей музыки в Португалии прошло именно такой путь.

С 1986 года на педагогических факультетах политехнических институтов ввели учебную программу по музыкальному образованию, рассчитанную на подготовку учителей музыки для первых двух циклов общеобразовательной системы. В некоторых институтах эта программа была наполовину общеобразовательной, наполовину специальной, в других по ней готовили профессиональных учителей музыки для всего обязательного школьного курса. Результатом этого нововведения явилось значительное оживление общих музыкальных занятий, по крайней мере, в начальной школе для детей до одиннадцати лет. Хотя систематических исследований связи между общим музыкальным образованием и последующим профессиональным обучением не проводилось, большое число молодых португальцев, стремящихся поступить сейчас в консерватории и музыкальные академии, возможно, свидетельствует о влиянии усовершенствованного и более увлекательного преподавания музыки в общеобразовательной школе.

Подготовка учителей для специализированных музыкальных школ более кратковременна. В 1989 году в университете Авейро был введен курс по подготовке преподавателей инструментальной игры, композиции и теории музыки; по тому же пути пошли в университете Эвора, в 1996 году. Однако эти два университета не в состоянии выпустить столько дипломированных специалистов, сколько их необходимо для сети профессионального музыкального образования, состоящей из шести государственных консерваторий, 60 частных музыкальных академий и девяти профессиональных музыкальных школ (источник: Министерство образования, Департамент средних школ, 1996/1997).

Таким образом, большинство музыкальных школ нанимает неподготовленных учителей, которые сами нередко еще продолжают свое образование. Это означает, что зачастую студент берет на себя полноценную педагогическую нагрузку сразу же по завершении учебы и не имеет времени для выработки самосознания и изощренной техники «настоящего музыканта». Высокомерное мнение, что в учителя идут те, кому не хватает таланта, чтобы стать исполнителем, весьма вредит набору хороших преподавателей. К сожалению, быстрый переход от студенчества к положению педагога означает, что такое предубеждение часто разделяется самими португальскими учителями музыки, и это может иметь весьма негативные последствия для их собственной самооценки и педагогической деятельности.

Внешкольное обучение музыке

Весьма важен тот факт, что значительная часть музыкального воспитания и образования осуществляется в Португалии во внеклассной обстановке, за рамками формальной школьной программы [Perdigão, 1979]. Один из таких путей — это португальские *bandas de música*. *Banda* — это инструментальный ансамбль (состоящий обычно из деревянных и медных духовых инструментов), который отличается от аналогичных коллективов других стран репертуаром и ролью в уникальном культурном контексте. Такие группы в Португалии существуют в большинстве маленьких городков в сельской местности, но они есть и в других странах Южной Европы — Испании, Франции. Мужчины и женщины всех возрастов образуют строгую иерархию, в которой музыкальные знания передаются от дедов к отцам и детям традиционным и весьма регламентированным способом. Члены ансамбля играют, по меньшей мере, раз в две недели и, кроме того, на каждом особом событии, происходящем в данной местности. В летнее время проводится особенно много фестивалей на открытом воздухе. Часто две или три группы соревнуются, и при их оценке принимаются во внимание сложность репертуара и исполнительское мастерство. Помимо народной музыки такие ансамбли исполняют аранжировки известных классических произведений и хиты популярной музыки.

Многие дети начинают свое музыкальное образование с участия в таких группах и остаются их членами на всю жизнь. Студенты вузов и профессионалы, живущие в больших городах, приезжают поиграть вместе со своими родственниками, сверстниками, а также и новичками. *Bandas*, как типичные группы единомышленников среди рабочих и среднего класса, позволяют людям почти одновременно познакомиться с нотной грамотой, научиться играть на инструментах и исполнять музыку, независимо от их возраста, пола и уровня музыкальных способностей.

Еще один важный источник музыкального воспитания молодежи, как и во многих других культурах западного мира, это группы сверстников. В Португалии, как и в других европейских странах, дети усваивают англо-американскую музыкальную поп-культуру. Происходит интерактивный процесс обучения музыке (неважно, инструмент это или пение): старшие «учат» младших; и это обучение далеко от «школьных» или «родительских» представлений о музыке и правил, а часто даже противоречит им.

Возможно, наиболее важная особенность этой формы обучения состоит в том, что она дает молодым людям чувство причастности к группе сверстников, любящих музыку и активно занимающихся ей. Например, летом 1999 года в Португалии прошло не меньше семи больших рок-фестивалей. Группы молодежи организовали свое каникулярное время в соответствии с этими событиями и в течение месяца разъезжали по всей стране. Исполнителями на этих фестивалях были, в основном, американцы и англичане, хотя некоторое количество португальских групп тоже принимало участие, играя, по большей части, хотя и не всегда, в англо-американских традициях.

Система официального музыкального образования в Португалии сознательно игнорирует эту сторону музыкальной жизни молодежи. В представле-

нии учеников существует четкое различие «нашей музыки» и «их музыки». В рекомендациях Государственной учебной программы ясно утверждается необходимость включить популярную музыку в классные занятия. Однако мои собственные постоянные наблюдения за школьным преподаванием музыки свидетельствуют, что педагоги либо не следуют этой рекомендации, поскольку они плохо знают поп-музыку, либо включают последнюю в свои занятия совершенно некритическим способом, ссылаясь на то, что «ученики ее любят». Эта проблема явно требует особого внимания.

Музыкальная карьера

Места для трудоустройства музыкантов-профессионалов в Португалии такие же, как и во всех остальных западных странах. Больше всего их предоставляют учебные заведения: даже те из них, целью которых является воспитание исполнителей и композиторов, не могут существовать без притока педагогического контингента. И если раньше желание ребенка стать музыкантом вызывало неудовольствие и озабоченность родителей, то сейчас такая перспектива выглядит более привлекательной, и возможностей для профессиональных занятий музыкой стало больше [Mota, 1997].

Учителей для занятий музыкой в общеобразовательных школах все еще не хватает. В крупных городах это почти незаметно, но во многих малых городах и поселках школы постоянно вынуждены пользоваться услугами плохо подготовленных в области музыки учителей. Эта проблема усиливается спецификой современного педагогического образования: чтобы выдать диплом учителя музыки педагогические училища и вузы должны иметь музыкальное отделение со штатом, прошедшим курсы усовершенствования или аспирантуру. Поэтому обучение музыке в общеобразовательных школах Португалии следует рассматривать как сферу деятельности, пребывающую пока в стадии развития. Профессиональные музыкальные школы страдают практически от той же проблемы: растущая потребность в частных музыкальных училищах означает, что спрос на профессиональных педагогов значительно превышает предложение. Эта нехватка преподавателей в обеих системах музыкального образования — проблема, требующая пристального внимания руководящих органов.

Молодые музыканты-исполнители располагают сейчас такими возможностями для применения своих сил, какие были немыслимы еще двадцать лет назад. Существует три основных направления, в которых может быть направлена деятельность исполнителей. Во-первых, растущее число небольших культурных обществ и фестивалей (некоторые из которых находятся в ведении местных властей) способствовало росту исполнительства в самых разных музыкальных направлениях. Во-вторых, индустрия компакт-дисков, хотя еще не стала главным работодателем, но стремится выдвинуть португальских исполнителей на заметное место в мире звукозаписей. В-третьих, крупные оркестры в Порту и Лиссабоне из-за отсутствия квалифицированных португальских музыкантов всегда были вынуждены нанимать иностранцев; поэтому они, безусловно, являются потенциальным рынком труда для исполнителей из своей страны. В сфере сочинения музы-

ки этот процесс уже начался: молодые португальские композиторы стали привлекаться для участия в специальных фестивалях и других мероприятиях. Начало этой традиции было положено Гулбенкьяновским фестивалем современной музыки в Лиссабоне, сейчас ее продолжают другие организации и местные власти.

Наконец, современные технологии — новая область, представляющая большие возможности для музыкальной карьеры. Португальские вузы (например, Политехнический институт в Порту) с недавнего времени начали присваивать степени по музыкальным технологиям. Хотя специальных исследований о вероятных последствиях развития в этом направлении почти не проводилось, потребность в молодых специалистах такого профиля, очевидно, существует.

Заключение

Одним из главных недостатков португальской системы образования в целом, и музыкального образования, в частности, является отсутствие реальной оценки занятых в нем лиц, а также учебных программ и планов. Хотя с 1930 года система постоянно реформируется, необходимо выбрать какие-то ключевые области, ключевые проблемы, в которых можно было бы оценить результаты изменений. Если говорить об общем музыкальном образовании, то таких областей три: а) соотношение между целями, методами и результатами, при особом внимании к спорной проблеме процесса и того, что получается в его результате; б) подходы учителей к конфликту между старыми и современными, недавно возникшими видами музыки, а также вопрос о том, чему *может* (а не чему *должен был бы*) научить обычный педагог; в) соотношение между методиками преподавания и различными социально-культурными условиями, в которых они применяются.

Хотя по отношению к профессиональному музыкальному образованию все эти вопросы также могут быть поставлены, в этой сфере есть и другие важные проблемы. Необходимо, прежде всего, оценить, как музыкальные школы влияют на развитие исполнителей, композиторов, оркестров, камерных групп и т. д. Другой вопрос состоит в том, насколько деятельность этих школ, особенно расположенных за пределами крупных городов, способствует формированию новой музыкальной аудитории, и оказала ли она сколько-нибудь значительное влияние на музыкальные вкусы молодежи и широкой публики. Оценить организационные, методические и культурные модели деятельности таких школ крайне важно для принятия всех будущих решений в области профессиональной музыкальной подготовки. Еще один важный вопрос — это взаимоотношения между учебными заведениями и их бывшими студентами, в частности, мнение последних о своих учителях.

Чтобы лучше понять проблемы музыкального воспитания в Португалии, следует учитывать резкие культурные контрасты, существующие в стране. Мы должны придти к такой политике музыкального образования, которая бы однозначно отвергала модель единообразного подхода к обучению музыке, но признавала существование множества различных культурных ценностей.

Рудольф Э. Рэдоси

СЕВЕРНАЯ АМЕРИКА

Северная Америка охватывает огромную территорию. Культура Соединенных Штатов и Канады, развивавшаяся в русле английских и североευропейских традиций, разительно отличается от культуры Латинской Америки — наследницы испанских традиций. Данная глава посвящена США и Канаде — тем особенностям их культуры, которые влияют на музыкальное образование и воспитание; особое внимание уделено школьному образованию.

Исторические традиции

Музыкальное образование и воспитание происходят в социокультурном контексте, включающем в себя окружающую культурную среду и экономические условия. Верования и традиции, существующие в обществе, влияют на формы образования, принятые в нем. Музыкальное образование в Северной Америке формировалось под воздействием многих исторических обстоятельств и культурных условий. Все американцы и канадцы либо сами прибыли откуда-то в Америку, либо это сделали их предки. Индейцы пришли из Азии тысячи лет назад; волны европейцев проникают в Америку последние 400 лет или больше; иммиграция отовсюду продолжается и сейчас. XVI столетие видело испанцев, стремящихся в Америку в поисках золота и язычников, которых можно было бы обратить в христианскую веру; еще в XIX веке значительная территория современных Соединенных Штатов долгое время оставалась под испанским и мексиканским управлением. Французские и английские авантюристы и переселенцы прибыли в XVII веке в поисках экономической удачи, свободы вероисповедания, политических свобод и завоеваний.

В XVIII веке главным владельцем североамериканских колоний стала Великобритания. Переселенцы из Англии, Шотландии, Ирландии и континентальной Европы продолжали ехать в Северную Америку. XIX век стал свидетелем резкого изменения численности и состава иммигрантов: приезжало все большее число ирландцев, немцев, а позже — жителей Южной и Восточной Европы и азиатов. В XX веке в поисках экономической свободы, или спасаясь от репрессий, в Северную Америку переселялись испанцы и жители Азии. Кроме добровольных иммигрантов многие люди, особенно африканцы, попали в Америку против своей воли из-за работорговли, существовавшей с XVII по XIX века.

Необходимо понимать, что население Соединенных Штатов и Канады — это пестрая смесь разных народов. Культурное смешение создает возможности как для объединения различных музыкальных стилей и методов преподавания, так и для сохранения традиций, привнесенных из разных стран. Музыка — это средство передачи культурных традиций и приобщения к ним [Merriam, 1964; Kaplan, 1990; Gregory, 1997]. На музыкальное образование

влиают, с одной стороны, желание сохранить отдельные культуры и субкультуры, с другой, — стремление создать единую национальную культуру.

В Соединенных Штатах и Канаде существовали сильные традиции освоения новых земель, новых возможностей, свойственные молодой, по сравнению с европейскими, нации. Происхождение людей играло меньшую роль, чем их способность построить жизнь и сформировать государство в трудных условиях. Родословная и социальные приличия были менее важны, чем умение выживать и способность к предпринимательству. Иммигранты из разных стран создавали разнообразие культур Северной Америки; все же многие из них отказывались от старого ради ассимиляции. Школа облегчала этот процесс, способствуя распространению английского языка и обеспечивая общность жизненного опыта, в том числе и путем формирования музыкального репертуара, близкого и понятного всем.

Поскольку растущая нация нуждалась в работниках, школы в первую очередь занимались развитием практических навыков чтения, письма и счета. Музыкальное образование имело значение для особых целей, но часто уступало приоритет «научным» предметам. Рост населения сопровождался также развитием музицирования на уровне национальных общин. До появления записей в конце XIX века музыку можно было услышать только в живом исполнении, и лишь в середине XX столетия качество записей стало сравнимо с реальным звучанием. Музыка процветала как развлечение и как выражение жизненного опыта людей.

Несмотря на традиции первопроходцев и озабоченность соблюдением равенства, подражание «высшему» обществу всегда было до некоторой степени свойственно музыкальной жизни Северной Америки. Стремление к культурному богатству неизбежно влияло на развитие музыкального образования, как в частном секторе, так и в государственных школах. Религия занимала большое место в жизни поселенцев, особенно в Новой Англии, и качеству церковного пения уделялось большое внимание. Традиции «певческих школ» Новой Англии стали важной частью музыкального образования в Америке.

Образование давало больше, чем просто возможность выжить, в особенности семьям с достатком и влиянием. Общение с музыкой было необходимо не только для развлечения, но и как средство поддержания и повышения культурного уровня. На протяжении XIX века, по мере роста городов, возрастало стремление подражать европейской музыке. Некоторые музыканты отправлялись учиться в Европу. Были организованы оперные компании и симфонические оркестры. Таким образом, Соединенные Штаты и Канада представляют собой сложные сообщества, рожденные в условиях строительства государства от состояния «варваризма» и традиционно придающие особое значение всеобщему равенству, но заинтересованные также и в развитии «высших» слоев культуры. Эти предпосылки с неизбежностью вели к возникновению некоторых тенденций, определяющих характер музыкального образования XX века.

Конкурсы

Соревнование как естественный элемент жизни всегда было и остается главным фактором в американском музыкальном образовании. Конкурсы

оркестров, групп и небольших ансамблей способствовали улучшению подготовки инструменталистов, особенно в двадцатые-тридцатые годы. Производители музыкальных инструментов охотно спонсировали такие конкурсы: расширение программ означало расширение торговли [Mark and Gary, 1992. P. 271-274]. В то время как общенациональные конкурсы постепенно становились непрактичными из-за огромного числа участников, количество местных конкурсов и фестивалей росло.

Во многих американских школах деятельность музыкальных коллективов, в особенности оркестров, сопровождающих уличные шествия, весьма заметна и связана со спортивными состязаниями. Вдобавок к неофициальным соревнованиям оркестров из соперничающих школ, происходящим в перерывах футбольных матчей, много времени и сил тратится на подготовку и проведение специальных соревнований таких оркестров с выставлением оценок.

В результате увлечения соревнованиями оркестр может «гонять» одну и ту же музыкальную программу до бесконечности, ради того, чтобы школа и ее учителя музыки отличились, успешно выступая на конкурсах. Уличные оркестры в течение всего сезона выступают со своим «хитом», выученным еще до начала учебного года. Концертные коллективы часто посвящают большинство репетиций разучиванию небольшого числа произведений, чтобы представить их на музыкальных конкурсах и фестивалях, получив высокие оценки. Кроме ограничений репертуара, конкурсомания часто приводит к тому, что усиленная подготовка немногих талантливых учащихся к высококачественному сценическому выступлению происходит в ущерб всестороннему музыкальному образованию большинства. Для некоторых педагогов публичный успех важнее, чем музыкальные знания и отношение к музыке их учеников.

Пассивная публика

Сегодня большинство американцев вовлечено в музыку пассивно. Хотя Грегори [Gregory, 1997] и писал, что музыка по большей части существует в мире не для того, чтобы ее использовали просто как чистую музыку, музыкальная пассивность американцев отличается от активных социальных действий, которые имел в виду Грегори. Американцы редко музицируют сами, — гораздо чаще они просто слушают музыку и делают это, как правило, не слишком вдумчиво и внимательно. Хотя, в сущности, музыку слушают все, это делается для развлечения, зачастую в торговых центрах, в кино, во время просмотра телевизионных передач, то есть в ситуациях, где музыка — лишь дополнение к чему-то иному.

Малое количество взрослых, занимающихся активным музицированием, означает, что многие из получивших музыкальное образование в Америке, не продолжают активное музицирование во взрослой жизни. Это может быть связано как с недостатком желания, так и с отсутствием возможностей. Как бы то ни было, немногие, «делающие» музыку для многих, способствуют тому, что музыка становится, прежде всего, товаром. Это прекрасно для «музыкального бизнеса», но не способствует устойчивой ценности музыки и разнообразию музыкальных вкусов.

Теоретические проблемы

Традиция бихевиоризма

Американские учителя, в том числе и музыкальные, обычно не являются приверженцами той или иной психологической школы. Несмотря на то, что психология — это краеугольный камень подготовки учителей, приспособившаяся к конкретным ситуациям, возникающим в ходе учебного процесса, педагоги оставляют ее «за бортом» [Notterman and Drewry, 1993. P. 6-7]. Тем не менее, бихевиоризм, то есть описание и предсказание человеческого поведения на основе эмпирических данных, оказал серьезное влияние на музыкальную педагогику. Исторически сложившийся акцент на зубрежке внешне соответствует идее Торндайка о заучивании до такого состояния, чтобы «от зубов отскакивало» [Thorndike, 1932]. Впоследствии влиянием пользовались подходы к формированию поведения, управлению им и его модификации в духе Скиннера [Skinner, 1938].

Иные подходы

Реакция против бихевиоризма, как и развитие когнитивной психологии также имели большое влияние на американскую педагогику и музыкальное образование. Взгляды Джона Дьюи [Dewey, 1938, 1949] создали серьезную основу для прогрессивного движения в преподавании, в котором обучение понимается как непрерывный опыт решения реальных проблем, а не как подготовка к будущему. Целостное или, как его называют, интегрированное обучение, в котором большая часть школьного дня посвящена каким-либо общим проблемам, например, освоению Запада или выборам, как отголосок тридцатых годов популярно в некоторых американских школах и сейчас. Некоторые преподаватели музыки обеспокоены тем, что крайности интегрированного подхода могут превратить музыкальное образование в служанку «академического» обучения.

Классическая гештальтпсихология, еще в начале XX века представленная трудами Кёлера, Коффки и Вертгеймера [Köler, 1929; Koffka, 1935; Wertheimer, 1945], имеет большое значение и сейчас, благодаря вниманию к музыкальным структурам. Облегчение процесса обучения путем создания обстановки, способствующей пониманию на основе инсайта, логически вытекает из этой теории. Способность структурировать и переструктурировать музыкальные стимулы осмысленным образом крайне важна для выработки музыкальных предпочтений и поддержки стремления учиться [Radocy and Boil, 1997]. Иерархическое перцептивное структурирование с его развитием из «глубинных» структур и в них [Lerdahl and Jackendoff, 1983; West *et al.*, 1985] логически соотносится с гештальт-теорией благодаря необходимости в «хорошо сформированных» или «логичных» музыкальных структурах. В то время как американские преподаватели музыки по большей части могут быть незнакомы с основополагающими принципами гештальтпсихологии и могут использовать их неопределенным, «небихевиористским» образом, на самом деле эти принципы (близости, сходства,

простоты и общего направления) относятся к ключевым аспектам организации значимых музыкальных перцептивных структур.

Жан Пиаже [Piaget, 1950; Piaget and Inhelder, 1969] с его учением о стадиях развития и «сохранении» мог быть, вероятно, наиболее популярным теоретиком обучения среди американских преподавателей музыки (насколько вообще может быть «популярна» какая-либо теория обучения) благодаря, отчасти, важной работе Пфледерера [Pfleiderer, 1967]. Конечно, стадии развития по Пиаже оказались не столь четкими и более зависящими от конкретной области, чем когда-то считалось [Gardner, 1993. P. 20–22], и кажущееся отсутствие «сохранения» (то есть осознание того, что стимулы могут оставаться неизменными по какому-то одному измерению, но одновременно меняться по другим) может проистекать из трудностей восприятия [Serafine, 1980]. Важная заслуга Пиаже в том, что он ясно показал, что дети — это не просто маленькие взрослые.

Цели, задачи и проблемы политического характера

Менталитет повальных увлечений

Американские педагоги и методисты не придерживаются строго каких-либо теорий обучения и других достижений психологии, но легко поддаются модным увлечениям. Некая идея или теоретическая школа может быстро стать популярной, поскольку множество людей становятся ее сторонниками, не задумываясь о том, что же она собой представляет в действительности. Бриттон [Britton, 1958] предупреждал, что деятели музыкального образования часто готовы бросаться на любую модную идею; с тех пор мало что изменилось.

Теоретики музыкального образования постоянно стремятся оправдать его существование, и методические учебники обычно приводят обоснования его необходимости. Отношение к музыке как к звуковым структурам, как к эстетическому объекту и подчеркивание того факта, что все культуры обладают какой-то формой музыки, воплощают подход, в котором музыка является самоцелью и обладает ценностью сама по себе. Ссылки на рост гражданских чувств, на организацию совместной деятельности, улучшение успеваемости, и, возможно, на достойное проведение досуга представляют музыку как средство для усовершенствования жизни. Защитникам таких взглядов можно возразить, что росту гражданственности, здоровья и успеваемости служат другие элементы обучения; тем не менее, именно эти воззрения сейчас очень распространены.

Музыкальные педагоги и методисты сталкиваются с родившимися в других областях образования модными идеями, поспешное или ненадежное применение которых может привести к нежелательным результатам. Например, бихевиористский подход в формулировке целей обучения, возникший в 1960-х годах, вернулся тридцать лет спустя в виде принципа «образования, ориентированного на результат». Бихевиористская формулировка ясно указывает, какие действия ожидаются от ученика в определенных условиях; новаторская работа Маже «Подготовка инструктивных задач» [Mager,

1962] подтолкнула к определению того, что должны делать ученики, чтобы показать, что они на самом деле чему-то выучились.

Восприятие музыки — достойная цель — может иметь много значений. Например: каким наглядным образом ученик может продемонстрировать, что он *воспринимает*? Тем не менее, составление подробно расписанных задач для всех сторон музыкального образования было бы крайне непрактичным, и большинство преподавателей не стремилось к выполнению задач, жестко зафиксированных в соответствии со «Сменой задач обучения» [Kibler *et al.*, 1970, P. 189–190]. Энтузиазм по отношению к бихевиористскому подходу увядал. Однако в 1990-х он возродился в виде принципа «ориентации на результат», требующего от школ определения инструктивных целей, их формулировки в виде описания того, что должны делать ученики, и планирования путей их достижения; при этом аккредитация школы может зависеть от качества формулировки и степени достижения этих целей.

Сегодня американское образование наполнено рассуждениями об исследовании мозга и о «мозговом» обучении. В конце 1970-х и начале 1980-х годов музыка иногда объявлялась продуктом «правого полушария» и средством спасения образования от «левополушарного» уклона [Radocy, 1978]. Тот факт, что музыка — сложная деятельность, использующая многие, если не все, области мозга (кроме крайне простых случаев обработки музыкальных сигналов), не смущал ревностных приверженцев идеи.

Многие превозносили так называемый «эффект Моцарта», состоящий в том, что музыка Моцарта якобы повышает способность к решению задач. Хорошо организованные современные исследования, тщательно обоснованные в логико-теоретическом отношении, указывают на то, что упорядоченная музыка в стиле Моцарта может служить как некая «подпитка» для мозга при решении пространственных задач [Mountcastle, 1978; Leng *et al.*, 1990; Rauscher *et al.*, 1993, 1994, 1997; Sarnthein *et al.*, 1997], но, как и в случае с предыдущими увлечениями, специалисты в педагогике экстраполируют эти результаты далеко за пределы установленных фактов [Radocy, 1998].

Исследования последних лет не воспроизвели этот эффект, даже в отношении пространственного мышления [Steele *et al.*, 1999], и заставляют предполагать, что эффект, скорее всего, является артефактом пробуждения, и его можно достигнуть с помощью другой музыки или рассказов, способных заинтересовать человека [Nantais and Schellenberg, 1999]. Реймер, озабоченный тем, что музыкальное образование расценивается как педагогическое средство, а не как самоцель, утверждает: «Пространственно-временные аргументы в защиту музыкального образования являются, наверное, самой большой нелепостью, с которой сталкивались музыканты-педагоги» [Reimer, 1999, P. 42].

Обзор, выполненный Брюэром [Brueer, 1999], приводит его автора к выводу, что горячая поддержка «мозгового» обучения в большей степени основана на расхожих мнениях и домыслах, чем на серьезном изучении работы мозга. Специализация полушарий головного мозга сложна; некорректно привязывать крупные категории поведения, вроде пространственного мышления или музыкального восприятия, к одному или другому полушарию. Поста-

повка вопроса о критическом периоде для общего развития мозга в среднем детском возрасте не опирается на какие-либо данные, свидетельствующие, что плотность синапсов или рост потребления глюкозы, характерные для молодого мозга, оказывают какое-то положительное влияние на обучение. Брюэр дает в завершение своей работы убедительную оценку, весьма уместную по отношению к тому, о чем Бриттон говорил ранее и по отношению ко всей шумихе, поднятой сегодня относительно «мозгового» обучения: «Литература по мозговому образованию представляет собой жанр, весьма часто фигурирующий в профессиональных изданиях по педагогике, — это смесь фактов, ложных интерпретаций и спекуляций. Она интригует, но не всегда бывает информативна» (Р. 657).

Некоторые американские учителя музыки приветствовали теорию множественного интеллекта Гарднера [Gardner, 1993], потому что в ней выделен особый музыкальный интеллект. Можно сделать такой смысловой скачок: если особый интеллект существует, то задачей образования становится развитие именно его. Сегодня роль этой теории в практике музыкального образования не ясна; можно упомянуть только различные семинары и публикации.

На протяжении 1990-х годов Национальная ассоциация деятелей музыкального образования, главная организация в этой области, разработала значительную часть Государственных стандартов преподавания искусств [Consortium ..., 1994] — набор желаемых целей разного уровня по курсам музыки, драмы, танца и изобразительных искусств для начальной и средней школы. Эти стандарты согласуются с активными попытками государства ввести «строгие», «мирового уровня» стандарты образования. Однако, хотя определение объема желаемых знаний важно для разработки учебных программ, методических указаний и системы оценок, уже само существование стандартов может привести к тому, что им будет придаваться чрезмерное значение.

Прочитав заявления о том, что музыкальное образование необходимо для развития пространственно-временного мышления [Grandin *et al.*, 1998], Реймер показывает, что громко провозглашенные стандарты потребуют существенной переделки, если вышеупомянутый эффект Моцарта принимать всерьез как главную причину необходимости музыкального образования. Если учить музыке, преследуя цель улучшить пространственно-временное мышление, то многие традиционные разделы программы неизбежно потеряют смысл, поскольку имеют дело с музыкой, далекой от классического стиля Моцарта.

Ненадежный государственный центр

Хотя государственная забота об образовании, продиктованная как искренней заинтересованностью, так и политическими амбициями, и существует в Соединенных Штатах и Канаде, государственного учебного плана в этих странах нет. Образование находится в ведении штатов, или провинций (в Канаде), и местный контроль над школами, по крайней мере, в США — нормальное явление. Руководство штатов, провинций или государства в целом может

настоятельно предлагать или требовать выполнения определенных действий на основании закона или политической целесообразности в том случае, если используются правительственные фонды, но основные правила игры устанавливаются местными руководящими организациями. Музыкальное образование как таковое должно «продавать» себя многочисленным комитетам по образованию и другим контролирующим группам. То, что доступно одним школам в области музыкального образования, недоступно другим. Несмотря на существование упомянутых выше стандартов, государство не требует строго соответствия им. Создание государственного учебного плана политически неосуществимо ни сейчас, ни в ближайшем будущем.

В Соединенных Штатах нет государственного рупора, способного привлечь внимание ключевых фигур образовательной политики и законодателей. Хотя Национальная Ассоциация работников музыкального образования отстаивает существующие в обществе позиции в поддержку музыки и других видов искусств как образовательных предметов, а такие организации, как Национальный союз музыкальных коммерсантов дают финансовую поддержку, Ассоциация все же остается разнородной группой, члены которой имеют различные интересы. Некоторые являются идеологами, некоторых интересуют педагогические концепции, многие стремятся к тому, чтобы их ученики были достойными участниками музыкальных фестивалей там, где спонсорская поддержка штата осуществляется отделением Ассоциации. Государственный Фонд Поддержки Искусства осуществляет поддержку художественного образования различными способами, но конкуренция очень сильна, поддержка Конгресса Соединенных Штатов ненадежна, и образование — не единственная забота Фонда.

Школы как инструмент социальной политики

Многие избиратели рассматривают школы как инструмент социальной политики и общественных преобразований. Школа — это общественный институт, и неизбежным результатом обучения в ней оказывается определенный эмоциональный опыт и те или иные пристрастия и оценки.

Немногие социальные движения были столь же сильны в Америке на протяжении последнего полувека, как движения за расовую десеграцию и против нее. Хотя официально расовая сегрегация, бывшая некогда нормой в некоторых штатах, давно отменена, сегрегация, проистекающая из структуры расселения (идея «школы по соседству» очень распространена в США), все еще сохраняется. С переменным успехом осуществлялись попытки способствовать интеграции, развозя школьников на автобусах для изменения расового состава учащихся в той или иной школе, привлекая учащихся в известные школы из других районов, или изменяя границы районов, относящихся к разным школам. Обучение музыке иногда рассматривается как средство увеличить разнообразие, и музыка, безусловно, служила в американском обществе средством для того, чтобы люди различного происхождения могли работать вместе.

В последние годы школа приняла на себя далекие от ее главной педагогической задачи функции — обеспечение учеников завтраками, заботу об их здоровье, уход за маленькими детьми. Для многих семей, в которых оба роди-

теля заняты, или для семей с одним родителем, школа служит не только учебным, но и попечительским заведением, и всякое изменение школьного расписания вызывает нарушение семейного распорядка. Взгляд на школу, как на агентство по социальному обслуживанию и место отдыха, типичен для Соединенных штатов и полностью отличается от европейского [Noack, 1999].

Американская конституция запрещает поддержку или ограничение любых религиозных сектантских движений. Большинство населения Соединенных Штатов по происхождению связано с иудео-христианской традицией, и практика совершения религиозных обрядов, включая чтение молитвы «Отче наш» и обязательное изучение Библии, была некогда общепринятой в американских школах. В последние годы любая открытая поддержка определенной религии или деятельность, которая может подтолкнуть учеников к участию в религиозных обрядах, строго запрещается. Рождественские представления и даже рождественские концерты обычно не разрешены. («Зимний» концерт — пожалуйста.) Такая «религиозная» музыка, как, например, «Торжественная месса» Бетховена, может изучаться и исполняться именно как музыка, но ее религиозное содержание должно находиться на втором плане. (Конечно, это относится к государственным школам; в других, многие из которых организованы по конфессиональному признаку, дело обстоит совершенно иначе.)

Проблемы, связанные с полом, это традиционная и до сих пор существенная забота американского музыкального образования. На протяжении XIX века многие женщины решались освоить музыкальное искусство, но лишь на том уровне, чтобы не подвергать опасности свой социальный статус; с другой стороны, мужчина рисковал прослыть «женоподобным», если он серьезно учился музыке [Коза, 1990]. В конце XIX и начале XX века во время притока в Америку эмигрантов из Европы, многие приехавшие родители отдавали своих детей учиться игре на музыкальных инструментах: мальчиков — на скрипке, девочек — на фортепиано [Rubin, 1973; Tawa, 1982].

В XX веке наблюдалось парадоксальное соотношение: во многих школьных исполнительских коллективах преобладали женщины [Zervoudakes and Tapur, 1994], в то время как за исключением некоторых видов вокала мужчины преобладали среди профессиональных исполнителей. Выяснено [Коза, 1994], что, несмотря на активное участие женщин в школьной музыке, их портретов на страницах школьных учебников явно недоставало, и к тому же существовала тенденция изображать женщин скорее любителями музыками, чем профессионалами. О'Нейл [O'Neill, 1977] пришел к выводу, что хотя в других областях образования (спорте, математике) и произошли позитивные сдвиги, в музыке стереотипы, связанные с полом, сохраняются, возможно, благодаря культурному окружению, а если речь идет об учениках — благодаря влиянию сверстников.

Число «особых» учеников все возрастает

«Особые» ученики (*exceptionalities*), которые раньше оставались дома или помещались в специальные заведения, сейчас, в результате политики «включения» (*inclusion*), посещают школу, занимаясь в обычных классных

условиях, в том числе и на уроках музыки. Школа должна помогать людям с ограниченными физическими, умственными и эмоциональными способностями приспосабливаться к жизни. Особенности могут состоять в задержке умственного развития, неспособности к обучению, дефектах слуха и зрения, двигательных расстройствах (например, параличе), плохой социальной приспособляемости. Адаптация детей с особенностями развития требует специального оборудования, тщательного продумывания программы и предельного внимания к индивидуальным потребностям такого ученика. Во имя упомянутого принципа «включения» «особенный» ученик, особенно во время прохождения начального общего курса, может оказаться на занятиях музыкой, не обеспеченных соответствующим планом и средствами обучения. Руководство ансамбля может опасаться, что вовлечение детей с отклонениями ухудшит качество игры всего коллектива. Проблема таких учеников не исчезнет сама собой, и потребуются серьезные исследования для облегчения процесса приспособления.

Подготовка учителей

Формальная сторона подготовки учителей музыки, естественно, оказывает огромное влияние на то, как они учатся и затем преподают. В Соединенных Штатах и Канаде занятие преподавательских должностей требует полного освоения специальной программы. Что касается музыкального образования, главной областью знаний для студентов является именно музыкальное образование, а не педагогика вообще, гуманитарные науки, музыковедение или исполнительство, хотя эти области являются частью программы. Случаи, когда человек получает степень в родственной области, а затем продолжает педагогическое образование, редки. Справедливости ради уточним, что некоторые выпускники консерваторий и другие музыканты иногда возвращаются для прохождения курса музыкальной педагогики, необходимого для получения государственных лицензии или сертификата, с тем, чтобы найти работу, или вследствие возникшего интереса к педагогике.

Агентства по аккредитации могли бы многое рассказать о программах педагогического образования. Такими агентствами могут быть государственные советы или департаменты образования, уполномоченные, в соответствии с законодательством, определять и контролировать уровень подготовки преподавателей, но существуют агентства, работающие на общественных началах, такие, как Национальный совет по аккредитации педагогического образования.

Программы музыкально-педагогического образования весьма перегружены, поскольку учебные планы отражают требования законодательных органов, агентств по аккредитации, колледжей и университетов, а также традиции факультетов музыкального образования. Студент может научиться преподаванию нотной грамоты, узнать об «особых» детях, о перспективах мультикультурной цивилизации, познакомиться с широким кругом гуманитарных дисциплин и выработать детальное понимание «того, что такое школа», а также пройти традиционные курсы истории и теории музыки, игры соло и в ансамбле, освоить педагогические навыки.

Можно спорить о том, является ли преподавание в американских и канадских школах «профессией». Конечно, существуют различные правила и кодексы поведения, и педагоги работают с определенным объемом знаний. Однако вступление в ряды профессиональных педагогов зависит не от профессиональных организаций, а от законодательных органов. Педагоги могут оказывать некоторое влияние на процесс законотворчества, но правила, управляющие выдачей лицензий и принятием программ педагогического обучения, находятся вне их компетенции. Учителя не могут определять и условия своей работы, такие, как время и продолжительность школьных занятий, распорядок школьного дня. Хотя контракты, заключенные профсоюзами, могут упоминать об этих условиях, сам факт, что правительственные организации могут предписывать условия работы, говорит о том, что обучение профессией не является.

Резюме

Музыкальное образование и воспитание — личное дело каждого. Тем не менее, оно происходит в конкретном обществе, создающем как возможности, так и ограничения. В Северной Америке музыкальное образование определяется общенациональными и региональными условиями, политическими процессами, той ролью, которую школа играет в обществе, и конкретными условиями, в которых работают учителя. Психология обладает множеством знаний об образовании и воспитании человека, но для получения полного представления о происходящих процессах необходимо изучение социальной среды Северной Америки, что справедливо и для любой другой страны.

СКАНДИНАВИЯ

Введение

1960-е годы стали свидетелями быстрого роста интереса к музыкальному образованию как в Швеции, так и в других скандинавских странах. Между руководителями системы просвещения и политиками наблюдалось согласие в оценке важности музыкального образования. Общественные музыкальные школы — районные, местные — возникали по всей Скандинавии. Быстрое развитие музыкального обучения в разнообразных учебных заведениях вместе со стремительным распространением в последние тридцать лет радио и телевидения достигло такого уровня, что в исторической перспективе выглядит как «музыкальная революция XX века». Никогда в сферу музыки и музыкального образования не было вовлечено больше людей, чем в этот период, и никогда музыкальная жизнь не имела большего значения.

Множество жителей Скандинавии придают музыкальному образованию важное значение; ключевую роль в его обеспечении играют образовательные институты. Как правило, музыка является обязательным предметом на протяжении первых шести лет обучения, после чего, в школах второй и третьей ступени, обязательные и факультативные курсы сочетаются. Вдобавок к этому, почти в каждой местности или районе существует общественный музыкальный центр по обучению игре на различных инструментах вне рамок школьных занятий. Кроме того, благодаря поддержке молодежных и других культурных центров, осуществляемой местными властями, важную роль играет музицирование на досуге. Те, кто участвует в этом деле, считают вероятным, что большинство любителей в Скандинавии занимаются музыкой вне музыкальных учреждений, хотя для подтверждения этого мнения необходимы систематические исследования.

Эта любительская активность представляет собой, так сказать, «музыкальные сети», которые создают связи, разрушающие границу между школой и местным обществом. Например, школьные учителя одновременно выполняют функции дирижеров и руководителей местных групп и ансамблей, школьные здания используются для праздников и концертов разного рода, школьники активно участвуют как исполнители в музыкальной жизни сообщества и т. д.

В этой главе представлены некоторые ключевые проблемы музыкального образования и воспитания, главным образом, на основе материалов по Швеции, но с учетом и других скандинавских стран. Вначале обсуждаются цели и задачи музыкального образования в связи с формированием учебных программ. Как эти цели и задачи, содержащиеся в различных учебных документах скандинавских стран, реализуются на практике, и каковы последствия для музыкального образования децентрализации, продолжающейся

тридцать лет? Швеция, например, в противоположность Англии, в девяностые годы идет по пути ослабления государственного контроля и роста местной самостоятельности в отношении учебных планов, и это имеет очевидные последствия для достижения целей музыкального образования.

Другая важный вопрос — это система выставления оценок и ее роль в музыкальном образовании. Хотя скандинавские правительства подчеркивают преимущества регионального подхода к формированию учебных программ, в то же самое время они настаивают на необходимости государственного стандарта оценок. Этот стандарт имеет четкую ориентацию на результат, хотя сам учебный процесс относительно свободен. Попросту говоря, идея здесь такова: «вы можете учиться чему угодно и как угодно, но должны достичь требуемого уровня знаний и умений». Такая позиция ставит важные вопросы о тех музыкальных и дидактических ценностях, на основе которых вырабатываются критерии оценки, и о том, в какой степени психологические и педагогические теории влияют на концепцию обучения.

В заключение этой главы мы обращаемся к одной важной проблеме музыкального образования и его оценивания, а именно: как преподаватели разрешают возможное противоречие между своей самоидентификацией как музыканта и как учителя? Разные педагоги и учебные заведения имеют собственные взгляды на то, что в музыкальном образовании важно, а что нет, и эти различия оказывают большое влияние на формирование личности учителя. В третьей части суммируются все предыдущие рассуждения о том, как различные взгляды на цели, задачи и оценку музыкального образования могут взаимодействовать в различных образовательных контекстах.

Цели и задачи

Обсуждение теоретических аспектов учебных программ [Lundgren, 1979] проливает свет на то, как формируется музыкальное образование в скандинавских школах и в обществе в целом. Этот подход выделяет институт школы и подчеркивает ее ответственность (по крайней мере, частичную) за воспроизводство культуры общества, за сохранение и передачу знаний, ценностей и символов на протяжении исторического периода развития человечества [Sandberg, 1996]. Представление об учебной программе как о своеобразном своде законов объясняет, каким образом важные общественные тенденции влияют на образование; то есть, как представления общества о том, что является важным, влияют на отбор, организацию и способ передачи знаний всей системой образования, в том числе и школами. В области музыкального образования речь идет о художественных, эстетических и собственно музыкальных аспектах (таких, как, например, мнение о том, является ли поп-музыка низшей по отношению к классической или нет).

В обзоре шведских учебных программ по музыке с конца 1960-х годов до наших дней [Stålhammar, 1995] выделены различные аспекты этих программ. В частности, традиционные эстетические цели и задачи в 1980-х и 1990-х годах подвергались сомнению вследствие музыкального плюрализма и возрастающего значения занятий музыкой на досуге. В результате за последние 30 лет произошел переход от «школьной музыки» к «музыке в школе». Анало-

гичным образом в школьной музыкальной педагогике Швеции все более осознается многоаспектная природа «музыкальных знаний». В обзоре по Дании Нильсен [Nielsen, 1998] характеризует эту связь между школой и музыкой в повседневной жизни как «этнодидактическую».

В Швеции в рассматриваемый период произошел переход от централизованных, директивных учебных программ к местным, региональным указаним, направленный на усиление связи между школой и обществом. Местные власти обеспечивают все большую поддержку муниципальным оркестрам и хорам, некоторым формам общественного обучения на младшем школьном уровне и другим видам подготовки инструменталистов, организуемым общественностью.

Сдвиг в сторону большей свободы выбора для местного школьного руководства привел к более открытой организации школьной деятельности, хотя произошедшие изменения высветили расхождения между программными установками и реальной практикой [Sandberg, 1996]. Возможно, эти расхождения порождены тем, что учебные программы составляются ответственными работниками с позиций общей структуры, глядя, так сказать, «сверху вниз», в то время как учителя неизбежно используют их с позиций исполнителей, «снизу вверх». Общие воззрения интерпретируются педагогами не всегда прямо и однозначно. Действия последних в значительной степени самостоятельны и обладают определенным уровнем независимости от процесса принятия решений.

Нильсен [Nielsen, 1998] проанализировал пять форм деятельности, которые воплотили в себе изменения, произошедшие за последние три десятилетия в музыкальном обучении и воспитании в странах Скандинавии:

- создание (творение, сочинение, аранжировка и импровизация);
- воспроизведение (исполнение и воссоздание в воображении существующей музыки);
- восприятие (восприятие звуков как музыки);
- понимание музыки (анализ и объяснение содержания музыки; передача своего понимания немusикальными способами — словами, рисунками, движениями);
- осмысление (исследование и оценка музыки с точки зрения ее стиля и жанра).

Теоретически эти пять форм могут объяснить, как изменения в учебных программах повлияли на практику преподавания музыки. В программах 1960-х и начала 1970-х годов главный акцент делался на воспроизведении, восприятии и осмыслении, то есть учеников следовало обучать пению, исполнению и восприятию, главным образом, уже существующей, «исторической», музыки. От них требовалось усвоение музыки великих мастеров и традиционного народного искусства. Эти старые программы делали сильный акцент на развитие специальных навыков и знаний. Но на протяжении восьмидесятых-девяностых годов акцент сместился на творчество и понимание музыки. Например, составители программ стали больше говорить о «сочинительстве», чем о «сочинениях», указывая, что это такое занятие, в котором ученик может принимать *активное* участие. Эта «идея участия,

присущая современному музыкальному образованию», утверждает, что ученики так же способны к любой музыкальной деятельности, как и к чтению и письму [Cook, 1998].

Один из примеров такого подхода можно найти в Норвегии, где занятия «движениями» и «творческим музицированием» были заменены новыми с названиями «танец» и «композиция» [Jirgensen, 1982; Det kongelige kirke-, 1996]. Смысл этого состоял в том, чтобы подчеркнуть художественные цели этих занятий. Нильсен [Nielsen, 1998] рассматривал подобные изменения в датских учебных программах с дидактических позиций, утверждая, что они представляют собой движение от содержательных аспектов образования к тем, которые касаются процесса обучения как такового. Это видно также из внимания к *ритмической музыке* (то есть к популярной музыке и «року») в тех разделах датских программ, которые касаются исполнения и танца.

Занятия по созданию и пониманию музыки занимают сейчас равное положение с развитием других навыков, и это ставит ряд вопросов. Вероятно, наиболее важный из них касается «аутентичности», то есть подлинности, неподдельности, подробно обсуждавшейся Куком [Cook, 1998]. Понятие аутентичности восходит к представлению о том, что существует музыка более «естественная» чем другая, — она настолько близка и понятна, что воспринимается в соответствующем контексте, как «музыкальный здравый смысл». Когда мы говорим о музыке, утверждает Кук, мы в действительности подразумеваем множество различных занятий и переживаний: единство им придает только то, что мы употребляем для всех них одно и то же слово «музыка».

В Скандинавских странах, как и во многих других, главным претендентом на аутентичность является музыкальная деятельность вне школы. Здесь исполняются все виды музыки, хотя в среде подростков предпочтение отдается рок-музыке. «Рок» порождает новый способ обучения: молодежь осваивает навыки исполнения и знакомится с различными интересующими ее стилями в своей собственной среде, учась друг у друга, а не у педагогов в формальной обстановке. Это имеет непосредственное отношение к текущим дискуссиям относительно того, что такие стили, как блюз, в большей степени «идут от сердца» и более «естественны», чем сравнительно «искусственные» стили, такие, как, например, классическая музыка. Кук полагает также, что исполнителям популярной музыки недостает аутентичности, поскольку они являются марионетками музыкальной индустрии, в то время как рок-исполнители сами распоряжаются своей судьбой. Господствующая система ценностей в нашей культуре, очевидно, ставит новшества выше традиций, творчество выше воспроизведения и личный опыт выше рынка. Музыка должна быть подлинной, иначе она вряд ли музыка вообще.

В то же время, аутентичность имеет более определенное значение в системе общего образования Швеции. Передовое шведское образование придерживается двух главных принципов: «аутентичного обучения» и «аутентичных условий обучения». Хотя в прошлом оно опиралось на личностно ориентированные психологические теории обучения [Broady, 1992], новые подходы связаны с теориями контекстного обучения и коллективного знания [Rogoff, 1990; Lave and Wenger, 1991; Carlgren, 1997]: они подчеркивают важность коллектив-

ного, аутентичного, контекстуального и неформального обучения. Мир — более эффективный учитель, чем школа, поскольку ученикам школа кажется бессмысленной и несвоевременной [Stålhammer, 1995; Cook, 1998; Nielsen, 1998].

В шведском музыкальном образовании стали важными такие понятия, как «направляемое участие» и «теория взаимодействия». Направляемое участие означает практически ориентированное обучение, тесно связанное с определенной деятельностью. Теория взаимодействия подчеркивает «усвоение смысла» путем совместной групповой деятельности; обучение по принципу: «сначала правила, потом их применение», — заменяется совместным выполнением задач, в процессе которого и усваиваются правила. Оба этих понятия отражают происходящий сдвиг от представления об обучении как об определенном аспекте индивидуума к представлению о нем как о части окружающей среды. Таким образом, условия, необходимые для обучения, делают неотделимыми от самого акта обучения, а содержание знаний — от их фактического использования.

Суммируя, можно сказать, что участие в аутентичной музыкальной деятельности — ключевой принцип, определяющий цели и задачи современных «коммуникативных программ обучения» в Скандинавии [Odman, 1995]. Отсюда вытекает интерес к мотивации учеников и к тому, как их повседневный музыкальный опыт можно использовать в школе для обогащения их знаний о музыке. Другое следствие такого подхода заключается в том, что музыкальные способности и талант рассматриваются как относительные: сочинять, играть и оценивать музыку способен каждый. Пока ученики «естественны и искренни в своих музыкальных идеях», занятия будут содействовать развитию их музыкальных способностей.

Оценка успеваемости

На протяжении 1990-х годов в скандинавских учебных программах по музыке вопросы оценки обсуждались применительно к различным предметам или разделам. Сюда входили исполнение, пение в хоре, в том числе, *a cappella*, знание музыкальных стилей различных эпох и культур, умение описать словами свои впечатления от музыки, знание теории музыки и умение применить его в творческой деятельности. По каждому из них сформулированы необходимые требования для всех уровней обучения.

Скандинавские педагоги музыки традиционно выступали против всяких форм оценки успеваемости как неподходящих и нежелательных, считая, что оценивание вступает в противоречие с деятельностью как таковой. Такое отношение подкреплялось аргументом относительности музыкальных ценностей: исполнение музыки различных стилей нельзя оценить по единому набору критериев, и судить о качестве исполнения могут только исполнители. С другой стороны, учителя, воспитанные на классике, имеют давний опыт оценки знаний и умений ученика. Как и во многих странах, набор определенных пьес составляет некий эталон, с помощью которого вырабатываются критерии оценки. Суждение о качестве исполнения музыки выводится на основе оценки ряда технических характеристик исполнения и особенностей интерпретации произведения.

Некоторые деятели музыкального образования в современной Скандинавии отрицают значение оценки и принципа обратной связи. Ясным руководством в этой области является различие между оценкой процесса (*formative assessment*) и оценкой итога (*summative assessment*) [Francke-Wikberg and Lundgren, 1985; Heiling, 1995]. Первый способ — это оценивание процесса, в который вовлечен некий специфический продукт, на протяжении длительного времени; второй — это «всесторонняя оценка работы, сделанной на протяжении некоторого периода времени, с учетом получившегося в итоге художественного продукта» [Hargreaves, Galton and Robinson, 1996. Р. 3]. Эти подходы дополняют друг друга, и каждый из них имеет свои сильные и слабые стороны.

Оценка итога порождает проблему выработки формальных, записанных критериев, применимых к широкому спектру видов музыкальной деятельности и индивидуальных результатов. Короче говоря, каким образом избежать того, чтобы «качество» исполнения сводилось просто к набору технических характеристик и способов интерпретации? Каким образом выработать правила, сочетающие общие представления о процессе воспитания с тем многообразием путей, которыми может развиваться конкретный ребенок? Проблема не в том, чтобы найти подходящие слова для описания, но в том, чтобы дать объективные определения. Вместе с тем, стремление к объективности может привести к возникновению излишне строгих и детальных критериев. Для Скандинавии, где цели и задачи музыкального образования формулируются достаточно свободно и ориентированы на деятельные аспекты, такая возможность имеет особую опасность. Действительно, принятие специальных критериев оценки может сузить поле задач и сконцентрировать их вокруг классического музыкального искусства за счет внимания к популярной музыке или джазу, сформировав таким образом «скрытую программу».

Оценка процесса должна охватывать все стороны процесса, ведущего к конечному художественному результату. Она тесно связана с прогрессивными тенденциями и идеями индивидуального творчества и самовыражения, процветавшими в Скандинавии на протяжении 1970-х и 1980-х годов [Olsson, 1992; 1993]. Рост популярности такой оценки в те годы был вызван двумя основными причинами. Во-первых, она способствовала интеграции различных аспектов музыкальной (и не только музыкальной) деятельности. Во-вторых, она была более привлекательна, чем система итогового оценивания, которая могла опираться только на этноцентрические критерии музыкальных качеств.

Однако главная проблема формативной оценки заключается в определении того, что такое «учебный процесс». В общем смысле это понятие включает в себя все навыки и знания, используемые в конкретном виде деятельности на протяжении определенного периода времени. Такое широкое понимание делает трудной выработку количественных критериев оценки [Francke-Wikberg and Lundgren, 1985; Olsson, 1992]. Проще говоря, каким образом учитель может вывести одну отметку за множество различных видов деятельности? Другой вопрос состоит в том, каким образом музыкальные и немusикальные стороны какого-то задания могут учитываться в одной и той же модели оценки? Рассматривая, например, групповое сочинение, педагог

может оценивать качество музыкальных идей, предложенных членами группы, но также и уровень словесного общения между ее участниками; и эти две цели могут оказаться несовместимы.

После 1994 года в шведской образовательной программе по музыке формативная сторона оценки была сведена к обсуждению общего музыкального развития ученика. Норвежская программа уделяет больше внимания вовлечению ученика в сам процесс оценивания путем так называемого «обучающего оценивания», что можно рассматривать как процессно-ориентированный подход. Однако, как и в Швеции, основное внимание при оценке уделяется результату, а не процессу [Det kongelige ..., 1996].

Линдстрём [Lindström, 1998] предложил альтернативный письменный метод для оценки образования в области искусства. Он был разработан в рамках проекта Гарвардского университета *Arts Propel and Spectrum (Развитие и разнообразие искусства)* и в нем предлагается формативная, целостная оценка процесса композиции или исполнения. Кроме предоставления письменной работы ученики, должны пройти собеседование, в котором выясняются их творческие намерения и их способность оценивать собственную работу. Участие не только педагогов, но и самих учеников создает более надежную и обоснованную форму оценивания, которая представляется достаточно объективной.

Зная о достоинствах формативного подхода, можно задаться вопросом, почему оценка успеваемости в Скандинавии опирается преимущественно на суммативный подход. Возможно, это происходит потому, что в современных учебных программах такой подход выполняет несколько иные функции, нежели просто оценивание. Он может рассматриваться как скрытая форма контроля над процессом децентрализации. Использование оценки итога, основанной на государственных стандартах помогает, контролировать степень самостоятельности на местном уровне: последняя ограничена требованием, чтобы результаты обучения соответствовали общегосударственным критериям. С другой стороны, оценка процесса, проводимая с помощью письменных работ, воспрепятствовала бы внедрению государственных «контрольных показателей»: последние могли бы быть разработаны только в соответствии с целями и задачами музыкального образования, определенными на местном уровне.

Оценка и обучение

Что касается учеников, то для них несоответствия, существующие между целями и задачами образования с одной стороны и критериями оценки успеваемости — с другой, имеют как положительные, так и отрицательные стороны. Дети и подростки, заинтересованные в том, чтобы традиционным образом исполнять классическую музыку, находят поддержку в существующей системе; в то же время, интересующиеся другими музыкальными стилями и способами обучения, оказываются в крайне невыгодном положении. Некоторые современные работы по музыкальному образованию и воспитанию отражают растущую необходимость принятия в скандинавских странах новых подходов к оценке музыкальных успехов.

Саар [Saar, 1999] обсуждал, каким образом контекст может влиять на обучение детей, и анализировал воздействие на них контекста обучения в рамках теории «шести типов учебных ситуаций». Он указывал на два особенно важных способа организации деятельности, каждый из которых служит различным задачам:

«...в том, что я описал как музыкально организованные занятия, исполнение свободно; таковы же пение и музицирование во время отдыха. Вместо воспроизведения музыки в концертных формах, это направление состоит из деятельности, нацеленной на получение нового знания, и активно вовлекающей музыкантов в различные формы исполнения. Напротив, деятельность педагогически организованная характеризуется удалением от музыки, от инструмента и от тела и их опредмечиванием. Музыкальные знания приобретаются с помощью анализа и разложения музыки» (Ibid. P. 171 – 172).

Наше предыдущее обсуждение аутентичного и внеконтекстного обучения тесно связано с этими двумя формами организации. Музыкальная и педагогическая организация занятий связаны друг с другом в том смысле, что они помещают в определенный контекст два дополняющих друг друга типа обучения, но в оценке на первый план выходит педагогическая сторона. Возможно, это происходит, отчасти, потому, что педагогическая организация находит прочную опору в музыкальной литературе — в традиционных наборах инструментальных произведений.

Другое исследование [Bouij, 1998] использует теорию ролевой идентичности при рассмотрении профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических специальностей. Автор обсуждает ролевую идентичность, имея в виду те профессиональные роли, к которым готовятся студенты (роли педагога или музыканта), и тот уровень музыкальных способностей, которую они считают необходимой для исполнения таких ролей, — он говорит о «широких» и «узких» музыкальных способностях. Во время обучения роль «исполнителя» и/или педагога, ориентированного на предмет, требующая «узких» музыкальных способностей, пользуется признанием и поддержкой в гораздо большей степени, чем роль «разностороннего» музыканта и/или педагога, ориентированного на ученика, требующая «широких» способностей. В работе показано, что при подготовке учителей в учебных заведениях все больше внимания уделяется роли обычных исполнителей и/или педагогов в узком смысле слова, пренебрегая остальными ролями.

Это смешение личностных ролей происходит и в сфере оценок. Для учителей начальных классов, ведущих сразу все предметы, проблема оценки не слишком важна. Музыкальные занятия маленьких детей, в основном, состоят из игр и развлечений, и такие задачи предоставляют учителю возможность пользоваться оценочными критериями с достаточной свободой. Однако профессиональные учителя музыки находятся в других условиях, которые порождены старыми консерваторскими правилами [Olsson, 1993]. Традиционные ценности западной культуры в этой области поддерживаются вступительными экзаменами в музыкально-педагогические вузы, индивиду-

альными занятиями на инструменте с педагогом, обращением к эталонным музыкальным произведениям, постоянной практикой и концертными выступлениями. Иные ценности, в системе которых музыка рассматривается, например, как средство самовыражения, противоречат целям и задачам обязательного школьного обучения. Действительно, эти скрытые формы контроля в скандинавских образовательных программах эффективно объединяют стремление школьных руководителей к результативности и качеству образования с господством западных эстетических ценностей, существующим в музыкальных колледжах и консерваториях.

Такие условия подготовки преподавателей могут объяснить, почему с педагогической организацией занятий тесно связаны традиционные исполнительские и композиторские ценности, а с музыкальной — процессно-ориентированные. Дело в том, что объективные критерии оценки, опирающиеся на определенные музыкальные каноны, используются при подготовке учителей музыки. Цели музыкальной подготовки учителей оказываются более важными, чем цели, поставленные программой общего музыкального образования. Другими словами, преподаватели музыки охотнее воспроизводят модель своего собственного обучения, чем творчески используют возможности учебных программ [Olsson, 1993].

Заключение

Школьные власти в Скандинавии, безусловно, придают музыкальному образованию большое значение. На протяжении последних сорока лет музыка составляла важную часть программ общеобразовательных школ, а в музыкальных школах столь же важная роль отводилась обучению игре на инструментах. Цели и задачи современных учебных программ менялись в соответствии с музыкальной жизнью региона. Сейчас музыкальное образование включает в себя большое разнообразие форм занятий, таких, как музыкальное творчество, воспроизведение музыки, ее восприятие, интерпретация и осмысление.

В то же время современным учебным программам изначально присущи определенные ограничения, среди которых одним из важнейших является система оценок. Существующие критерии оценок касаются только некоторых видов музыкальной деятельности и не учитывают других. Главными причинами такого дисбаланса являются, очевидно, с одной стороны, стремление руководства контролировать результаты обучения, а с другой — желание учителей музыки иметь объективные и поддающиеся измерению критерии оценки. Основной системой отсчета для выработки таких критериев служит западная классическая музыка, которая в качестве учебного материала доминирует в музыкально-педагогических вузах. Стили и виды музыки, лежащие вне этой системы отсчета, либо оцениваются неправильно (когда, например, критерии классической музыки применяются к джазу или рок-музыке), либо не рассматриваются вообще, как недостойные оценивания.

Такое несоответствие между целями и задачами обучения, с одной стороны, и системой оценок — с другой, особенно ярко проявляется в подготовке музыкальных педагогов. Социализация учителей музыки основа-

на, прежде всего, на принятии ими ролей «исполнителя» или «предметно-ориентированного» педагога. Социальные роли, связанные с лежащими вне западной традиции музыкальными стилями и формами музыкальной жизни, не получают поддержки. Очевидно, существует необходимость выработать новые, более широкие критерии оценок, которые соответствовали бы современным целям и задачам музыкального образования в Скандинавии.

Связь между художественно-музыкальным и педагогическим подходом может служить основой для этого изменения. С помощью признанных музыкантов, принадлежащих к различным педагогическим традициям и школам, учителя музыки смогут приобщиться к другим формам организации занятий и системам эстетических ценностей. В результате такого плодотворного диалога может возникнуть новая система оценок, основанная не на ценностях, разделяемых малой частью музыкального сообщества, а на опыте реальной музыкальной жизни современности. Музыкальный потенциал общества в скандинавских странах настолько велик, что эволюция нового музыкального ландшафта неизбежна, и музыкальное образование должно идти в ногу с этими переменами.

Марис Вэлк-Фолк, Марина Гулина
СТРАНЫ БЫВШЕГО СССР

**Введение: музыка и общество
в бывшем социалистическом лагере**

В странах Центральной и Восточной Европы музыка, как классическая, так и народная, в рамках национальных культур отчетливо выступала иногда — как фактор объединяющий, иногда — как подчеркивающий разнообразие. Народная музыка служила подчас тонким средством объединения рассеянных этнических групп (стратегия, эффективно использовавшаяся президентом Тито в бывшей Югославии), хотя в других случаях, особенно в бывших советских республиках, придание народной (в региональном смысле) музыке слишком большого значения рассматривалось как нездоровая тенденция, опасная своим возможным влиянием на рост этнического самосознания. Переселение людей в сталинской России приводило к преднамеренному раздроблению местных этнических групп, а вместе с ними и их музыкальных культур.

Тем не менее, официальная политика требовала, чтобы в программах концертов была представлена музыка национальных меньшинств; часто это была эстрадная музыка и песни, носившие местный колорит. (Вскоре после революции 1917 года Ленин писал о необходимости избегать великодержавного шовинизма). В республиках и областях сохранялась на виду только народная музыка деревенского типа. По всему бывшему СССР традиционная церковная, народная, цыганская музыка активно замещалась государственно-патриотическими песнями. В детских садах, пионерских лагерях, комсомольских организациях их пели в обязательном порядке, и это было важным элементом коллективной культурной деятельности. Песни утверждались государством и рекомендовались преподавателям. Тем не менее, в последний период советской эпохи в музыке стала все сильнее проявляться оппозиция государству — через скрытую иронию, насмешку, тонкий юмор и сатиру таких певцов, как Булат Окуджава.

В советское время классическая музыка и другие виды искусства находились на службе социальной инженерии: фабричных рабочих в городах водили (иногда против их воли) на балет, оперу и симфонические концерты в попытках поднять их культурный уровень; репертуар был предписан и строго ограничен цензурой. Среди образованных русских быть «некультурным» считалось почти грехом; знакомство с искусством рассматривалось как важное средство, с помощью которого все граждане, даже занятые физической работой, могут подняться на высоты культурной утонченности. Государственная идеология оказывала глубокое воздействие на характер и содержание музыки, как и в других странах с централизованным управлением, например, в Китае (см. главу 6). Ленин и Сталин хорошо понимали огромные

возможности искусства в формировании политических убеждений людей, поэтому и музыка, и музыканты должны были «соответствовать» требованиям государства. Действительно, Дмитрию Шостаковичу и Араму Хачатуряну в тридцатые-сороковые годы было велено прекратить сочинение «буржуазной музыки» [Moog and Parry, 1974. P. 23 – 24], Сергей Прокофьев фактически подвергся социальной изоляции, музыка Римского-Корсакова была осмеяна. Музыка считалась упаднической, если она не соответствовала советским критериям реализма и патриотизма.

Несмотря на эти ограничения, немногие общества обладали столь богатой и высокоразвитой музыкальной культурой (и культурой в целом), какой обладали Россия и бывший Советский Союз. Наиболее знамениты в мире Московская и Санкт-Петербургская консерватории. Петербургская консерватория, основанная в 1862 году Антоном Рубинштейном, представляет русскую национальную школу, которая связана с именами Михаила Глинки, Модеста Мусоргского, Николая Римского-Корсакова, Митрофана Беляева и Александра Бородина. Надо отметить, что некоторые русские композиторы считали консерваторию слишком академичной; говоря о влиятельной петербургской группе, объединившейся в середине девятнадцатого века вокруг свободно мыслящего Милия Балакирева¹, Чайковский писал, что ее члены полагали школьное обучение не обязательным, поскольку оно убивает вдохновение и иссушает творческие способности. Русская культура представляет собой удивительный сплав свободной выразительности и романтизма со строгой, вышколенной виртуозностью. Московская консерватория, основанная в 1864 году братом Николая Рубинштейна, Антоном, традиционно олицетворяет более широкий, чем ее Санкт-Петербургская напарница, интернациональный музыкальный стиль, связанный с такими именами, как Петр Чайковский, Сергей Танеев, Сергей Рахманинов.

Теоретические основы

Как и во многих других странах, музыкальное образование в России и бывших союзных республиках разделяется на два уровня: общее музыкальное воспитание как часть общеобразовательной программы и специальное музыкальное образование в профессиональных музыкальных школах, целью которого является подготовка квалифицированных музыкантов оркестра, учителей музыки и исполнителей международного уровня. Обоснованием всех этих сторон музыкального образования служит серьезная теоретическая база, в подробностях разработанная русским ученым-эстетиком, музыковедом и композитором Борисом Асафьевым (1884 – 1949). Наиболее известны два балета Асафьева — «Пламя Парижа» и «Бахчисарайский фонтан». Он много писал о музыкальном образовании и, в частности, разработал теорию музыкальной интонации [Асафьев, 1955 – 1957]. Асафьев понимал музыку как искусство «интонируемого смысла». Это позволило ему научно обосновать тесные связи музыкального сочинения с общественной жизнью и «интонационным словарем эпохи». На основе интонационной теории Асафьев разработал свою методику преподавания сольфеджио. Асафьев предло-

¹ «Могучая кучка».

стерегал от использования в системе массового музыкального воспитания методов профессионального музыкального образования, утверждая, что у школьников нужно развивать способности к восприятию музыки как явления жизни, но не как учебной дисциплины. Главным средством приобщения школьников к музыке Асафьев считал не «обучение», а «наблюдение» (в процессе слушания и самостоятельного музицирования). Участие в различных формах исполнительства (особенно хоровое пение), по мысли Асафьева, развивает слуховую культуру человека, его восприимчивость к музыке. Многие идеи Асафьева легли в основу современной системы музыкально-эстетического воспитания [Орлова, 1984].

Важно отметить, что термин «интонация» употребляется Асафьевым не в узком смысле оценки звуковысотности, как это обычно определяется в западном музыковедении, а в более широком — как восприятие, запоминание и выражение музыкальной формы (включая оценку звуковысотности), но в особенности — как тонкость и изощренность музыкальной выразительности. Чтобы лучше понять интонационную теорию Асафьева и ее значение для русской музыкальной педагогики, рассмотрим представления Асафьева о музыкальной форме.

По его мнению, музыкальное восприятие и выражение сопровождаются непрерывным процессом определения тождества и различия последовательных звуковых рисунков, структур; для этого человек должен предварительно усвоить набор таких структур, или «интонационный словарь». Устойчивость «интонационного словаря», которым владеет человек, приводит к тому, что музыка доставляет удовольствие тогда, когда число знакомых структур в ней превышает число незнакомых. Музыка, в которой преобладают новые, непривычные интонации, может быть более или менее полно воспринята, но только при сознательных усилиях слушателя. Музыка незнакомого типа, услышанная впервые, может не только вызвать ощущение несоответствия между отдельными ее компонентами, но просто показаться бесформенной — как шум или хаос. При повторных прослушиваниях интонации становятся отчетливее — они, как говорит Асафьев, «кристаллизуются», после чего могут использоваться для усвоения новых интонаций. (Этот процесс напоминает главный эпистемологический принцип Пиаже — принцип адаптации, включающей ассимиляцию и аккомодацию.) Отсюда следует, что понимание музыки начинается а) с сопоставления сравнительно знакомых звуков с тем интонационным словарем, который содержится в нашем сознании и б) последующего сравнения их с менее знакомыми звуками. Чем больше ритмическое и интонационное различие между какими-либо двумя музыкальными элементами, тем больше потребность в сравнении, возникающая при прослушивании музыки. По Асафьеву, именно в процессе этого отбора и сравнения происходит восприятие музыкальной формы.

В результате скрупулезного анализа понятия интонации Асафьев пришел к выводу, что музыка как свободное проявление интонации развивается параллельно или в тесной связи с особенностями и формами «музыкального интеллекта», который закреплён в коллективном сознании сообщества, пользующегося одинаковыми средствами музыкального «выражения», то

есть своими традиционными и четко определенными музыкальными формами. Соответственно, различные группы людей в своем специфическом окружении пользуются различными наборами интонаций. Асафьев особо подчеркивал роль интервалов в музыкальной интонации, поскольку они придают ей особую специфичность. Он отмечал, что выбор интервалов в различных музыкальных культурах таков, что не все акустически возможные интервалы используются с одинаковой частотой (например, «энергичная» кварта и «грустная» малая терция). Асафьев полагал, что именно эта разница в частоте употребления различных интервалов придает каждой особой музыкальной культуре ее неповторимый характер.

Взгляды Асафьева оказали чрезвычайно большое влияние как на теорию, так и на практику русской и советской музыки и музыкального образования. Например, в двадцатые годы, когда государство провозгласило политику «музыкального просветительства», чтобы воспитать по всей стране новую аудиторию, Асафьев утверждал, что музыка стала важным средством, с помощью которого массы могут выражать свое эмоциональное состояние [Асафьев, 1957; Малиновская, 1990]. Он постоянно доказывал, что каждый человек имеет естественные музыкальные способности, и педагогика должна относиться к этому совершенно серьезно, избегая искусственного и ненужного выделения так называемых «артистических личностей», или тех, кто «рожден для сцены». В статье «Кризис личного творчества» он сформулировал главные проблемы музыкального образования. Он писал, что «Если среди нас находится много людей, которые плохо и безвкусно играют и поют, то значительная часть вины лежит на тех, кто изменил истинную цель музыкального образования — пробуждение и развитие музыкальности — ради пышных демонстраций исполнительских успехов избранных, что представляется пределом мечтаний» [Асафьев, 1957. С. 23]. В этот ранний советский период придавалось меньше значения виртуозности одинок, чем музыке как всеобщему средству выражения.

Музыка в общеобразовательной школе

В бывшем Советском Союзе музыкальному и художественному воспитанию на всех уровнях обучения придавалось в целом больше значения, чем на Западе. Аккомпаниаторами на уроках пения и танца в детских садах были опытные пианисты; считалось важным, чтобы дети с самого раннего возраста слушали классическую музыку великих композиторов. Обучение музыке в школе рассматривалось как элемент воспитания характера, хотя в соответствии со школьной программой дело ограничивалось лишь пением патриотических песен и слушанием классики для повышения музыкальной грамотности.

В недавней публикации «Русская музыка в школах» (1998), адресованной педагогам, Г. Сергеева и Т. Шмагина предложили свой метод воспитания музыкального восприятия. Для иллюстрации правильного педагогического подхода использовались стенограммы уроков. Эта книга, заметно отличающаяся от аналогичных трудов доперестроечного времени, особенно интересна тем, что отражает влияние на преподавание музыки общих перемен в российском обществе. Восемь глав книги посвящены изучению музыки

русских композиторов. Шесть из них могли бы быть написаны и в советское время (главы о Мусоргском, Бородине Чайковском, Свиридове, Рахманинове и Прокофьеве), но теперь к списку композиторов были добавлены Березовский и Калинин. Если раньше Михаила Глинку наделяли ролью отца русской классической музыки, потому что именно ему приписывалось создание первой русской оперы («Жизнь за царя», 1836), то теперь подчеркивается, что первой истинно русской оперой была опера «Демофонт», сочиненная в 1760-х годах Максимом Березовским, автором церковной музыки. Отметим, что хотя эта книга посвящена русской музыке, в учебных программах всегда достойное место занимали также Бах, Моцарт, Россини, Бетховен и Шопен.

Требования, предъявляемые к ученикам, высоки во всех классах; углубленное изучение творчества отдельных композиторов начинается с шести-семи лет. Рассмотрим в качестве примера музыку Мусоргского. В первом классе (6—7 лет) дети разучивают песни, танцы и марши из его опер «Борис Годунов», «Хованщина» и из «Картинок с выставки». Во втором классе (7—8 лет) детей знакомят с историческим развитием музыкальной формы; они также изучают вариации на тему «Прогулки» из «Картинок с выставки». В третьем классе (8—9 лет) дети изучают русские народные песни и элементы польской и персидской музыки, использованные Мусоргским в его операх. В следующих классах дети должны научиться видеть параллели между музыкой и другими видами искусства (литературой, живописью); должны понимать драматургическую музыкальную концепцию (видеть «содержание» музыки), должны воспринимать определенные музыкальные «характеры» в знаменитых оперных ариях Мусоргского. Из этого примера видно, что обучение музыке требует от ребенка владения взрослой музыкальной терминологией с ранних лет. Целью обучения является не формирование детского музыкального мира, а приобщение ребенка к музыкальному миру культурных взрослых.

В заключение укажем, что если в детских садах есть уроки танца и музыкальной выразительности, то в школах обучение музыке, в сущности, пассивно. Традиционализм и чувство историчности, пропитывающие российскую педагогику, означают, что использование на классных занятиях электронных клавиатур и синтезаторов, принятое во всем мире, в России считается нецелесообразным, и применяются они лишь как запасное средство. Школы гордятся своими весьма строгими программами, а попытки экспериментировать с детским музыкальным творчеством считаются вредными для усвоения того, что Асафьев называл «музыкальной интонацией».

Детские музыкальные школы

В России (и в бывшем Советском Союзе с его республиками) в общеобразовательной школе детей не учат играть на музыкальных инструментах; обучение этому — исключительная прерогатива специальных музыкальных школ и высших музыкальных учебных заведений. В советское время такие школы, учеба в которых совмещалась с общеобразовательной школой¹, были доступны детям с выраженными музыкальными способностями или тем, чьи родители пользовались покровительством компартии. Однако такие школы

¹ Средние специальные музыкальные школы (*прим. ред.*).

отнодь не были изобретением коммунистов: они появились почти за 60 лет до их прихода к власти. Первая бесплатная музыкальная школа была организована в Санкт-Петербурге в начале 1860-х годов Балакиревым; вскоре подобная школа открылась и в Москве. Школы, независимые от консерваторских структур, обучали детей хоровому и оперному пению, используя новаторские педагогические методы, введенные Римским-Корсаковым. Эти методы оставались незаписанными, пока не были формализованы такими исследователями, как Асафьев (см. выше).

Первая музыкальная школа, в Санкт-Петербурге, до сих пор носит имя Римского-Корсакова и сохраняла его на протяжении всей советской эпохи, даже в те годы, когда к музыке композитора относились с пренебрежением. Балакирев основал также школу для мальчиков при Санкт-Петербургской капелле. Основное внимание в ней уделялось церковной музыке, хотя детей учили и игре на музыкальных инструментах. В двадцатые годы детские музыкальные школы процветали; государственная политика «музыкального просвещения» предполагала расширение сферы культурного и художественного воспитания в области музыки и балета за счет вовлечения в нее в первую очередь детей из беднейших слоев населения. Школы как поставщики студентов для училищ и консерваторий явились источником того высокого музыкального профессионализма, с которым, в частности, ассоциируется Россия. В советское время детские музыкальные школы были практически бесплатны — родители платили лишь 1% своей зарплаты. Музыкальные школы существуют и сейчас, по-прежнему пользуясь значительными государственными субсидиями (приобретение музыкальных инструментов, их ремонт и т. п.), хотя стоимость учебы существенно выросла и достигает в среднем 10% родительской зарплаты.

Советские музыкальные школы имели высокие притязания; они боролись за исполнительское совершенство, которое должно было представлять лицо коммунистической партии как внутри страны, так и за рубежом. Обучение проводилось по единой, строго определенной системе; обязательные всеобщие экзамены проходили под председательством приглашенных специалистов и всегда включали публичное исполнение. Учебная программа детских музыкальных школ, по существу, не изменившаяся до сих пор, состояла из шести основных элементов, а именно — основной инструмент (пять лет для духовых, семь — для фортепиано и струнных), дополнительный инструмент (чаще всего, фортепиано), сольфеджио (нотная грамота и вокальные упражнения), музыкальная литература, оркестр и хор¹. В первую очередь внимание обращалось на музыкальность, то есть на интерпретацию музыки, способность выразить на инструменте всю глубину чувств, осознание намерений композитора, и только во вторую — на виртуозность исполнения, на техническую сторону. В частности, утверждалось, что музыка некоторых композиторов, таких как Брамс или Шуман, не может быть хорошо исполнена музыкантом, который обладает только технической подготовкой. Тем не менее, в начальные годы обучения, в возрасте от 6 до 8 лет, выработка технических навыков занимала приоритетное место. Считалось, что творче-

¹ Продолжительность обучения в средних специальных музыкальных школах (ССМШ) — 12 лет (прим. ред.).

ство возможно лишь тогда, когда такие навыки уже сформированы. Основные принципы обучения, принятые в советское время, сохраняются и в наши дни. (Сведения об истории музыкальных школ любезно предоставлены нам Р. К. Клочковой (устное сообщение)).

В постперестроечный период в результате возрастающей коммерциализации все элементы российской системы музыкального образования — от научных исследований до школьного обучения — страдают от недостатка средств, как и вся деятельность, основанная на бюджетном финансировании. Тем не менее, посещаемость школьниками музыкальных концертов и общее знакомство их с композиторами — и русскими, и зарубежными — остаются впечатляюще высокими, как в России, так и в странах Центральной и Восточной Европы.

Подготовка музыкантов: образовательная политика и практика

В России, в отличие от многих других стран, музыкальные школы не делают строгого различия между подготовкой музыкантов-педагогов и музыкантов-исполнителей. По Асафьеву, музыкальный педагог «не должен быть "спецом" в одной какой-либо области музыки. Он должен быть и теоретиком и регентом, но в то же время и музыкальным историком, и музыкальным этнографом, и исполнителем, владеющим инструментом, чтобы всегда быть готовым направить внимание в ту или иную сторону. Главное же, он должен знать музыкальную литературу, то есть музыкальные произведения в возможно большем количестве...» [Асафьев, 1955]. Глубокое владение исполнителем мастерством, выражающееся в совершенстве исполнения и в стремлении музыканта к одушевленной художественной интонации, благотворно сказывается на преподавании. Решающее значение для учебного процесса имеет выбор музыкальных произведений. Репертуар тщательно отбирается: он должен быть достаточно широк и включать произведения как классики, так и современной музыки. Цель этого — увеличить интонационное богатство музыкального сознания людей. Проблеме выбора репертуара для занятий на инструменте было посвящено 40 лет исследований [Malinkovskaya, 1990].

В результате такой программы обучения педагогов

- появилось множество профессионально подготовленных преподавателей музыки;
- во всем регионе Центральной и Восточной Европы возникла необходимость в создании новых учебников музыки; они были написаны профессионалами и изданы на национальных языках;
- педагоги-инструменталисты сами были хорошими исполнителями, поэтому учитель мог показать ученику, «как надо» (демонстрация как педагогический прием);
- ученики стали весьма искушенными в исполнительстве, что подготовило эпоху выдающихся успехов на международных конкурсах.

Для занятий с инструменталистами в музыкальных школах принят ряд педагогических методов, позволяющих сохранять баланс между эмоциональной выразительностью (музыкальностью) и техническим развитием (вирту-

озностью). При подготовке инструменталистов в России и странах бывшего СССР серьезное внимание традиционно уделяется музыкальному развитию на дошкольном уровне. Из описания теории Асафьева должно быть ясно, что ранний музыкальный опыт считается критически важным для дальнейшего расширения интонационного багажа и развития музыкальности.

Предварительное обучение создает базис для формирования профессиональной техники. Например, большое внимание обращается на мелкие детали; при игре на инструменте рекомендуется добиваться свободы тела, особенно плеч и спины, локтей, предплечий, кистей. Большое значение придается ощущению веса руки, усилению пальцев и автономности каждого из них — все это средства, которыми исполнитель добивается интонационной выразительности своей игры. В дальнейшем ученики начинают вырабатывать пальцевую технику и ощущение своего инструмента, его динамических возможностей. Вскоре прибавляются более сложные виды техники, которые используются при исполнении пьес, более трудных и в музыкальном, и в техническом отношениях.

Вокальное обучение

Традиция обучения пению — одна из старейших в российском музыкальном образовании; она включает в себя изучение древнерусских церковных песнопений и охватывает длительный период вплоть до современности с ее новыми вокальными методами. Особенно важный момент современного мышления — оживление отвергнутых прежде традиций и стремление применить их в обучении хоровому пению. Традиции рассматриваются в соответствующем историческом контексте, но также учитываются стилистические, физиологические и психологические основы вокальной практики. Подробнее этот предмет рассмотрен К. Никольской-Береговской (1998). Из ее аргументов можно сделать вывод, что в России различные музыкальные профессии, связанные с образованием, начинают интегрироваться: например, роли концертирующего музыканта и педагога тесно взаимосвязаны.

Неофициальная музыка

Возникшие после перестройки контакты с Западом привели к тому, что молодежь в России и бывших советских республиках познакомилась с современной западной музыкой, запрещенной в коммунистические времена. Школьники объединяются в группы и ансамбли и учатся игре на инструментах, овладевая различными стилями, включая рок и блюз. Большая часть западной музыки, которую они слушают, исполняется англоязычными группами (прежде всего, из США и Англии), но русские группы, все чаще имитируя западные стили, исполняют песни на русском языке, в то время как национальные поп-группы в бывших союзных республиках предпочитают английский. Записи таких групп пользуются спросом, что поощряет других молодых людей подражать им. И действительно, школьные концерты нередко проводятся теперь собственными школьными поп-группами.

Особой популярностью среди молодежи пользуется ирландская народная музыка; завоевывает популярность и английский музыкальный фольклор. Открылись джаз-клубы (один из них, например, финансируется

местной авиакомпанией «Пулковские авиалинии»), а в некоторых учебных заведениях (например, институтах культуры) обучают джазовой музыке и блюзу. Дом культуры в Санкт-Петербурге предоставляет молодым людям возможность брать профессиональные уроки игры на гитаре по цене всего в один доллар за час, другой петербургский образовательный центр (основанный при музыкальной школе им. Римского-Корсакова) предлагает заочное обучение игре на различных инструментах для людей любого возраста.

Роль народной музыки

В последние десятилетия деятели образования прибалтийских государств и (как и других стран) особо подчеркивают роль фольклора в музыкальном воспитании детей. Попытки ввести в программы обучения элементы народной музыки обнаружили новые возможности для развития фундаментальных музыкальных способностей и обогащения эмоционального опыта детей. Этот подход реализовался, прежде всего, в дошкольном обучении и в младших классах, хотя недостаточный уровень подготовки преподавателей в настоящее время мешает его полноценному использованию [Pullerits, 1999]. Конечно, в современных социально-экономических условиях нереально ожидать, что народная музыка может тотчас приобрести то значение, которое она имела в прошлом. Но в равной мере невозможно и допустить, чтобы специфические особенности традиционной народной музыки бесследно исчезли [Liimets, 1999a].

Один из примеров использования народной музыки в республиках бывшего СССР связан с эстонскими руническими песнями. Эти песни легко запоминаются благодаря множеству повторений [Pullerits, 1999], четким рифмам и ритму, частым аллитерациям и ассонансам (см., например, [Päts and Kõlar, 1975]). Эстонские учителя музыки в младших классах используют эти песни, чтобы приучить детей высчитывать ритм и петь одно- или многоголосие. Чтобы развить способности к выражению эмоций и избавиться от страха перед выступлениями, учеников просят производить различные «естественные» музыкальные звуки (хлопки, стук, шаги или прыжки). Такие действия развивают также чувство ритма и метра, и пробуждают чуткость в отношении громкости и тембра звучания.

Особого внимания заслуживает положительная роль народной музыки в развитии навыков импровизации. Существует мнение, что знакомство с широким кругом народных песен позволяет детям изучить множество характерных мелодических попевок, правила их связывания, комбинирования и вариирования [Lippus, 1981]. Способность выразить конкретную идею более сложным образом возрастает по мере того, как усваивается все большее число попевок и правил (в соответствии с описанными выше представлениями Асафьева). Конечно, слушание классической музыки тоже может развить эти навыки, но преимущество использования для таких целей народной музыки прибалтийских стран состоит в том, что такие песни, одноголосные или двухголосные, обычно сложены по одной и той же схеме. Это очевидным образом облегчает запоминание мотивов, особенно маленькими детьми, и может быть, отчасти объясняет все возрастающий интерес к использованию народной музыки прибалтийского региона в учебной практике.

Заключение

Образовательная политика

Современная музыкальная педагогика в России и в бывших советских республиках уделяет первоочередное внимание глубине эмоционального переживания и чувственному аспекту восприятия музыки — может быть, в большей степени, чем в любой другой стране. Этим моментам придается не меньшее (а возможно и большее) значение, чем продолжительным упражнениям и техническому совершенству, так что чувства рассматриваются, возможно, как наиболее значимый аспект в музыкальном образовании. А раз это так, легко понять, почему в общем музыкальном воспитании делается столь сильный акцент на знакомстве с музыкой, опыте общения с ней, даже, может быть, за счет развития исполнительского мастерства. Такой подход проистекает из взглядов Асафьева, уделявшего большое внимание процессу восприятия музыки. Однако расхождения между российской музыкальной педагогикой и новейшими течениями в возрастной музыкальной психологии неизбежно должны уменьшаться. Существующие формы образования не в состоянии обратиться «лицом к ученику» — учесть его индивидуальные музыкальные потребности, ожидания, способности и уровень знаний; не учитывают они и разнообразия функций музыки в окружающем обществе.

Обучение народной музыке

Использование народных песен и импровизаций на их основе служит естественным средством развития интонационного опыта ученика. Однако продолжительные исследования, посвященные образу жизни школьников, показали, что интерес к народной музыке сохраняют лишь немногие. В свете этого У. Лииметс [Liimets, 1999a] задает вопрос: оправдано ли столь большое внимание, которое восточноевропейские методисты уделяют в учебных планах народной музыке. Но сама она дает на этот вопрос утвердительный ответ. Ее аргумент, опирающийся на данные возрастной психологии, состоит в том, что раннее приобщение к народной музыке определяет эмоциональное отношение человека к миру: мировоззрение, сформированное в опоре на фольклор, прочно укоренено в национальном музыкальном языке и национальной культуре в целом. Для народов, населяющих страны бывшего СССР, проблема этнической самоидентификации имеет принципиальную важность, и поэтому в будущем роль музыкального образования будет столь же велика, как и в прошлом.

Благодарности

Авторы и редакторы выражают благодарность профессору Найджелу Форману и Регине Константиновне Клочковой за их неоценимую помощь в подготовке этой главы, а также Кристине Сарв за содействие в переводе.

Хайнер Гембрис

ФЕДЕРАТИВНАЯ РЕСПУБЛИКА ГЕРМАНИЯ

Музыкальное образование и музыкальная культура в ФРГ

Система общего и музыкального образования страны, а также ее культурные институты и традиции — важнейшие факторы, определяющие музыкальное развитие ее народа. Главный принцип, действующий в ФРГ, как и в других странах, состоит в том, что демократическое правительство гарантирует свободу искусства и науки. Однако этот принцип действует не во всех странах и не во все времена. Во время правления нацистов, например, в 1933 — 1945 годах, некоторые виды музыки были в Германии запрещены. Музыканты-евреи не могли заниматься своей работой, а школы, институты и средства массовой коммуникации делали с музыкой все, что хотели, в своих собственных целях [Gembris, 1997, 1998]. Подобным образом свобода музыкального творчества ограничивалась и регулировалась государством в бывшей Германской Демократической Республике (ГДР), как и в других странах бывшего Восточного блока.

Прежняя ГДР имела обширную систему подготовки профессиональных музыкантов и любителей, обеспечивая им возможности совершенствовать свое мастерство и финансируя хорошо развитую музыкальную жизнь и концертную деятельность [Noll, 1997]. В то же время правительство строго контролировало концертный репертуар, накладывая цензурные ограничения на исполнение произведений, признанных несовместимыми с идеологической доктриной социализма. Людям, считавшимся политически ненадежными из-за своих взглядов, чинились препятствия в получении музыкального образования, вплоть до исключения их из консерваторий и университетов. После воссоединения в 1990 году вся система образования и культуры бывшей ГДР была полностью реформирована и объединена в одно целое с западно-германской.

Организационная структура системы музыкального образования

В соответствии с федеративным устройством ФРГ шестнадцать германских федеральных земель автономно управляют своими образовательными системами. На общенациональном уровне федеральное правительство вырабатывает общие указания, характер которых определяет постоянно действующий совет при министерстве культуры (*Kulturministerkonferenz* — КМК). В этих указаниях содержатся рекомендации по музыкальному образованию в системе государственных школ, по подготовке музыкальных учителей и по развитию тех, кто обладает особой музыкальной одаренностью.

На практике школьное музыкальное образование и профессиональная подготовка музыкантов и учителей музыки осуществляются под наблюдени-

ем конкретных земель, располагающих для этих целей различным материальным обеспечением и учебными программами. Местные власти оказывают сильное влияние на эти процессы, конечно, в пределах своих финансовых возможностей. Но во всех землях музыкальное образование является обязательным в государственной школе и рассматривается как неотъемлемая часть современного общего образования.

Одной из важнейших организаций в области музыкальной культуры является Германский Музыкальный Совет (*Deutscher Musikrat*). Это учреждение поддерживает деятельность широкого круга любителей музыки и способствует развитию одаренных людей. Оно представляет интересы более восьми миллионов профессиональных музыкантов и любителей. Германский Совет объединяет около 90 музыкальных организаций и музыкальные Советы шестнадцати федеральных земель (*Landesmusikräte*). Он обеспечивает своих членов информацией по вопросам образовательной, культурной, социальной и правовой политики.

Сведения, представляющие общенациональный или международный интерес, Совет распространяет через специальный Музыкальный Информационный центр (*Deutsches Musikinformationzentrum*), который занимается распространением информации и связями, касающимися всех сторон музыкальной культуры в Германии. Другой важнейшей задачей Совета является поддержка молодых музыкантов. С этой целью он организует и финансирует разнообразные мероприятия: конкурсы, хоровые, оркестровые и камерно-инструментальные проекты; инструментальные и вокальные мастерклассы; производство компакт-дисков. Все это играет важную роль в поддержке музыкально одаренных людей.

Музыка в начальном образовании и система государственных школ

Занятия музыкой в самом раннем возрасте (3 — 5 лет) проводятся вне семьи, в подготовительных классах или в детском саду, а их форма зависит от подготовки и личных склонностей учителя. Начальные занятия детей музыкой объединены с движениями, танцем, речью и изобразительными искусствами. Подготовка дошкольных учителей либо полностью отсутствует, либо нуждается в усовершенствовании [Rohlf, 1999a]. Это прискорбная ситуация, поскольку раннее пробуждение интереса к музыке важно для дальнейшего музыкального развития. Помимо системы занятий для дошкольников, уроки для самых маленьких даются в государственных музыкальных школах.

Музыкальное образование присутствует на всех уровнях обязательного общего образования, занимающего от 9 до 10 лет: ученики получают один или два урока в неделю. Однако такой объем музыкальных занятий не гарантирован, поскольку музыку можно выбирать из ряда других творческих занятий — изобразительного искусства, драматического и т. п., а также потому, что может существовать нехватка преподавателей. Тем не менее, обязательное обучение музыке в школе играет очень большую роль, так как все дети получают какое-то музыкальное развитие. То, с чем они знакомятся на этих уроках, оказывает влияние на их интересы в области культуры и музыки на протяжении всей последующей жизни [Rohlf, 1999a].

В средних школах — гимназиях (*Gymnasium*) и общеобразовательных (*Gesamtschule*) — базовый музыкальный курс составляет 2–3 часа в неделю, а факультативный, более интенсивный, — 5–6 часов. Для тех учеников, кто выбирает музыку основным предметом, она становится одним из четырех предметов, по которым сдаются выпускные экзамены. Однако число школ, которые могут предложить такие интенсивные занятия, невелико. Лишь ограниченное количество учеников 12–13 классов выбирает базовый курс по музыке (в 1997–98 годах — 23,5%), и еще меньшее — интенсивный курс (1,8%) [Rohlf, 1999a]. Две главные причины этого — то, что музыка считается менее важным предметом, чем остальные, и то, что для базового курса музыки существуют альтернативы — драматическое или изобразительное искусство. Дальнейшая проблема состоит в том, что ожидаемые успехи в музыке часто могут быть достигнуты, только если ученик посещает дополнительные уроки по игре на инструментах вне школы.

Более того, только около 250 средних школ предлагают бесплатное обучение игре на инструментах в рамках интенсивного курса занятий музыкой, и большинство из них — *Musikgymnasien* (гимназии с углубленным изучением музыки). Они набирают учеников с явными музыкальными способностями и подготавливают их к поступлению в музыкальный вуз. Часто они сотрудничают с местными *Musikhochschule* (высшей музыкальной школой) или *Konservatorium* (консерваторией).

Хотя престиж музыкального образования, так же как и доступность бесплатных занятий на инструментах, могут показаться обескураживающе низкими, многие ученики дополнительно выбирают занятия в хоровых и оркестровых коллективах, в джазовых ансамблях и рок-группах. Возможность участия в этих коллективах, в основном, зависит от энтузиазма педагога, но также и от интереса и мотиваций ученика. Игре на музыкальных инструментах в государственных школах обычно не учат, потому что обеспечение инструментами всех учеников не считается необходимым и возможным. Навыки, необходимые для участия в школьном оркестре и других ансамблях, приобретаются поэтому, как правило, вне общеобразовательной школы — частным образом или в музыкальных школах.

Музыкальные школы и частные учителя музыки

Специальные музыкальные школы — один из важнейших институтов музыкального образования; их программы рассчитаны на людей любого возраста. В ФРГ имеется около 980 музыкальных школ, большая часть которых является государственными учреждениями, управляемыми городскими властями и органами местного самоуправления. Уроки в них обычно оплачивают ученики или их родители, хотя школы получают правительственную поддержку. Большинство государственных музыкальных школ организовано по одному образцу; они являются членами Союза немецких музыкальных школ (*Verband Deutscher Musikschulen — VdM*). Хотя в отношении целей и содержания музыкального образования все эти школы придерживаются общих подходов, они не связаны единым учебным планом. В их функции входит обеспечивать начальное музыкальное образование, поддерживать любими-

тельские занятия музыкой, выявлять музыкальные таланты и способствовать их развитию. Иногда в них существуют специальные курсы для подготовки учеников к вступительным экзаменам в музыкальный вуз.

В музыкальных школах существуют четыре уровня обучения: начальный, средний нижний, средний и повышенный. Каждый занимает от двух до четырех лет. Набор учебных программ простирается от музыкального развития самых маленьких и начального музыкального образования (с четырех лет) до занятий вокалом и игрой на музыкальных инструментах, участия в ансамблях (исполняющих классику, джаз, рок и популярную музыку) и вспомогательных курсов музыкальной теории и сольфеджио. В 1998 году Бюро по переписи населения установило, что 862 тысячи учеников занимались в 979 музыкальных школах у 35 тысяч учителей. Школы поддерживают 20 тысяч инструментальных и вокальных ансамблей с примерно 210 тысячами участников [Rohlf, 1999a].

Частные преподаватели музыки также предлагают уроки по различным специальностям. Трудно назвать их точное количество в Германии и оценить их вклад в музыкальное образование. Хотя шесть тысяч частных преподавателей входят в профсоюзы, действительное их число почти наверняка существенно больше. Их роль особенно велика в маленьких городках и в сельских общинах, не имеющих музыкальных школ.

Volkshochschule¹: продолжение образования, обучение взрослых, занятия после работы

Как государственные образовательные учреждения, специально ориентированные на взрослых, *Volkshochschule* (VHS) также предлагают занятия музыкой. В отличие от музыкальных школ, в которых проводятся только занятия музыкой, VHS предлагают широкий набор предметов для продолжения образования. Обычно в него входят такие теоретические курсы, как общая музыкальная подготовка и понимание музыки, или циклы лекций, сопровождающих местный оперный или концертный сезон, но не занятия пением и игрой на музыкальных инструментах. Однако они все же предоставляют возможности для участия в исполнительских ансамблях, привлекающих до 100 тысяч участников ежегодно [Rohlf, 1999a]. Такие занятия играют большую роль в продолжении музыкального развития взрослых, прерывавших или совсем оставивших активную музыкальную деятельность. Любительские группы дают прекрасную возможность музицировать и совершенствовать свое умение.

Исполнительская деятельность любителей

В Германии существует много любительских ансамблей, которые оказывают большое влияние на музыкальное развитие детей и подростков. Любительские хоры и ансамбли, по-видимому, представляют единственную возможность заниматься музыкой для взрослых. Они играют важную роль в их социальной ориентации и интеграции. В 1997 году в Германии всего было около 61 тысячи хоров, куда входило 1801 тысяча участников [Allen, 1999].

¹ Народные [вечерние] университеты (нем.).

Около 42 тысяч хоров объединены в ассоциации; из них около 19 тысяч — светские (с 809 тысячами участников), а 22,5 тысяч (с 614 тысячами участников) действуют при церквях. В среднем 17% поющих в хоре моложе 25 лет. В светских хорах доля молодежи (16%) несколько ниже, чем в церковных (20%) [Rohlf, 1999b]. Эти цифры показывают, что любительские хоры предоставляют серьезные возможности для музыкальной деятельности, в особенности, взрослых.

Несколько иная ситуация сложилась в любительских инструментальных ансамблях. В 1997 году их было 22,2 тысячи, и они объединяли 824 тысячи участников. Духовые и уличные оркестры составляли большинство (17,5 тысяч) с примерно 605 тысячами участников. Кроме того, насчитывалось 3,4 тысячи аккордеонных ансамблей с 60 тысячами участников. Остальные ансамбли объединяли щипковые инструменты (мандолины, гитары) или цитры (около 700 групп с 14 тысячами музыкантов), а также оркестры (600 ансамблей, куда входили 22 тысячи инструменталистов). Кроме перечисленных светских объединений существует около 7 тысяч церковных ансамблей тромбонистов, включающих 123 тысячи музыкантов. Процент детей и молодежи здесь существенно выше, чем в хоровых коллективах (56%), хотя эта цифра заметно различается для ансамблей разных типов. Доля молодежи максимальна в оркестрах аккордеонов (77%) и минимальна в струнных оркестрах (32%) [Rohlf, 1999b].

Информация относительно рок- и поп-групп фактически отсутствует. Такие группы часто бывают не отражены в официальной статистике, поскольку сами они не заинтересованы в этом и нередко сознательно отказываются сотрудничать с органами государственного управления музыкой. Число участников этих групп постоянно меняется, поэтому дать ему точную оценку затруднительно.

В последние годы, однако, некоторые федеральные земли, а также частные спонсоры организовали серию инициативных проектов для поддержки молодых рок- и поп-музыкантов. К таким проектам относятся организация конкурсов, семинаров, а также консультативных служб в области музыкального бизнеса. Спонсорская поддержка, осуществляемая отдельными предприятиями или группами компаний, весьма важна, особенно, если это компании из сферы музыкального бизнеса. Примерами могут служить «Фольксваген Саунд Фаундейшн», который не только оказывал поддержку звездам эстрады, но и спонсировал ряд новых ансамблей после 1997 года, и проект «Давайте заниматься музыкой» — передвижные школы с «музыкальным фургоном», знакомящие учеников и педагогов с современным оборудованием рок- и поп-ансамблей. Профессиональные рок- и поп-музыканты и заинтересованные любители музыки с помощью федеральных дотаций также создали проекты и организации для поддержки молодежи. Начиная с 1994 года, проект «*Rocksie!*», субсидируемый государством, оказывал поддержку девушкам и женщинам путем организации семинаров, симпозиумов, концертов и Европейской музыкальной сети для женщин. Текущую информацию о развитии рока и поп-музыки можно найти в работе [Gorny and Stark, 1999].

Содержание и методы

Цели и задачи

Для того чтобы обосновать необходимость преподавания музыки в общеобразовательных школах используются три аргумента. Первый из них — педагогический. В отчете КМК (1998) утверждается, что

«практическое общение с музыкой — индивидуально или в группе — позволяет реализовать глубинную человеческую потребность в самовыражении. Происходит ли оно путем осмысления, создания или воспроизведения музыки, — оно развивает и эмоциональную, и сознательную стороны человека. Оно способствует пониманию других и рождает чувство единства с ними, ... оно приучает к ответственному использованию средств массовой информации. Благодаря всему этому, музыкальное образование в школах закладывает основы для самостоятельного взгляда на жизнь» (S. 11).

Второй аргумент — культурологический. Музыкальное образование должно передать музыкальное наследие страны будущим поколениям, пробуждая в учениках понимание различных музыкальных явлений. Таким путем музыкальное образование обогащает личность и создает возможность и мотивацию для активного участия «завтрашней аудитории» в культурной жизни. Понятие «культурная жизнь», ясно обрисованное в том же отчете КМК за 1998 год, включает в себя как местные традиции, так и музыкальное наследие других людей и культур. Это требует широкого толкования собственно «музыкальной культуры»: в нее входят рок, популярная и джазовая музыка, а также народная музыка — немецкая и других стран.

Третий аргумент в пользу преподавания музыки в общеобразовательных школах состоит в том, что существует много ситуаций, в которых внимание широкой публики может быть привлечено к школам с помощью музыкальных мероприятий; последние же порождают чувство общности между учениками, педагогами и родителями.

В соответствии с типом школы и годом обучения эти общие идеи воплощаются в учебные планы и программы, имеющие некоторые особенности в различных федеральных землях. Например, в земле Хессен эти положения следующим образом претворяются в конкретные задачи обучения. Ожидается, что учащийся должен быть в состоянии

- сознательно и с пониманием слушать знакомую и незнакомую музыку;
- понимать значение и роль музыки в жизни человека в прошлом и настоящем;
- критически осмысливать различные формы существования музыки, особенно, используемые средствами массовой информации;
- владеть музыкальными средствами творчески и самостоятельно, с должным критическим отношением;
- воспроизводить музыку голосом и на инструментах;

- сочинять музыку и выражать себя с ее помощью;
- читать музыкальный текст.

Трудно оценить, в какой степени эти задачи реально выполняются; многие практические проблемы могут препятствовать их решению. Помимо возможных затруднений личного характера, испытываемых непосредственно учеником или учителем (недостаток мотивации, разочарование, переутомление), существуют различные организационные препятствия, как то: неудачное расписание музыкальных занятий, недостаток музыкальных инструментов, непригодность помещений для занятий музыкой.

Средства обучения и техническое оборудование

Педагоги и ученики имеют широкий выбор учебных пособий: сборники песен, учебники и сборники упражнений, музыкальные примеры, видео- и аудиовизуальные материалы [Helms, Schneider and Weber, 1997]. Фактически все школы оборудованы техническими средствами для воспроизведения музыки. Во многих имеются синтезаторы, хотя точных данных об этом пока еще нет. Кремер [Kraemer, 1992] установил, что в Баварии 57% учителей имеют опыт использования синтезаторов, хотя только 23% пользуются ими в классе. Только немногие из обследованных школ (8%) имеют специальные классы для этого оборудования. Хотя 80% педагогов согласны в том, что синтезатор служит хорошим средством мотивации для учеников, широкое использование такой техники сталкивается с нехваткой места и другими организационными проблемами. К тому же первоначальное освоение синтезатора даже для воспроизведения простой мелодии требует больших затрат времени и различных дополнительных знаний, а возможности для практических занятий очень ограничены; все это, по-видимому, дополнительно препятствует внедрению техники.

Позднее было подсчитано, что около 13% учителей имеют опыт работы с MIDI¹-аппаратурой в классе [Maas, 1995]. Она используется, главным образом, с компакт-дисками для знакомства с инструментами, анализа музыкальных произведений, изучения истории музыки, помогает освоению основ музыкальной грамоты, сольфеджио, аранжировки и сочинения музыки.

Оценка и ее роль

В Германии для оценки успеваемости и способностей ученика стандартные тесты не применяются. Одна из причин этого состоит в том, что кроме анкет Сишора и Бентли в Германии не существует собственных или переведенных на немецкий язык стандартных тестов. Хотя отдельные попытки разработать вопросники для оценки музыкальных знаний и предпринимались, результаты не получили широкого признания. Существует общее недоверие к возможностям оценки успеваемости и способностей в области искусства.

Мнения по поводу оценки успеваемости сильно отличаются в различных типах школ. Например, применительно к начальному образованию такие мнения варьируются от полного отказа использовать какие-либо отметки до признания их столь же важным средством, как и на других ступенях

¹ Musical Instruments Digital Interface — цифровой интерфейс музыкальных инструментов.

обучения [Lohmann, 1997a]. В случае музыкального образования важность оценок зависит от тех общих директив, которым в каждой федеральной земле подчиняются школы разных типов и уровней [Lohmann, 1997b]. Например, общеобразовательные средние школы ориентированы на индивидуальное обучение в соответствии с потенциальными возможностями ученика. В отличие от них в реальных училищах (*Realschule*) и в гимназиях соревновательный аспект успеваемости проявляется гораздо более отчетливо. Особенно он важен в старших классах гимназии (11–13), где делается акцент на академическом, научном мышлении. Здесь успеваемости и ее оценке уделяется большое внимание, а соответствующие учебные планы для этого типа школ содержат детальные предложения по такой оценке [Lohmann, 1997c].

Проблемы учащихся

Использование средств массовой коммуникации

Эти средства играют важную роль в выработке навыков слушания и в формировании системы предпочтений у детей и юношества. Практически все дети в Германии растут, слушая музыку по радио, телевидению или в стереонаушниках, и у большинства детей есть необходимая аппаратура. Недавние исследования показали, что 77% подростков в возрасте от 14 до 17 лет имеют собственный стереоплеер с наушниками (*walkman*), а 62% — собственный телевизор [Kids Verbraucher Analyse 99, 1999]. Влияние масс-медийных средств начинается задолго до школы и возрастает со временем. В 1997 году дети в возрасте от 3 до 5 лет смотрели телевизор в среднем 81 минуту в день, в возрасте от 6 до 9 лет — 91 минуту, в возрасте от 10 до 13 лет — 113 минут, а дети старше 13 лет — 196 минут в день [Feierabend and Klinger, 1998].

Было установлено, также, что 93% детей в возрасте от 6 до 9 лет в свободное время слушают музыку, а для детей в возрасте 10–13 лет соответствующая цифра возрастает до 98% [Kids Verbraucher Analyse 99, 1999]. Другое исследование показало, что молодые люди в возрасте от 14 до 19 лет слушают радио в среднем 128 минут в день [Media Perspektiven Basisdaten, 1998]. Все это говорит о том, что влияние масс-медиа на музыкальную социализацию начинается еще до школы, и ученики подвергаются такому воздействию на протяжении нескольких часов каждый день. По сравнению с этим два часа уроков музыки в неделю выглядят весьма скудно.

Соревнования талантов

Национальные молодежные конкурсы под названием *Jugend musiziert* («Молодежь музицирует») — одно из наиболее успешных мероприятий по развитию способностей у музыкально одаренных детей и подростков. В конкурсах принимают участие исполнители на музыкальных инструментах, вокалисты и ансамбли; они проводятся с 1963 года при федеральной поддержке. Эти соревнования служат одновременно поощрению музыкальных занятий молодежи в целом и выявлению и поддержке музыкально одаренных личностей. Конкурсы проводятся на трех уровнях. Местные конкурсы проходят каждый год в 140 различных местностях Германии. Те, кто завоевал первое

место на этом уровне, проходят на второй — региональный, на уровне земель. Победители на региональном уровне, получившие специальную рекомендацию, допускаются к общенациональному конкурсу.

Победители получают поощрения разного рода. Это могут быть специальные консультации с членами жюри, участие в национальных или региональных молодежных оркестрах, занятия в мастер-классах, денежные премии. Победители могут получать также во временное пользование ценные инструменты, для них может быть организована радиопередача или запись на компакт-дисках. В конкурсах могут принимать участие дети, подростки и молодые люди, еще не начавшие свою музыкальную карьеру. Число участников конкурсов постоянно растет. В настоящее время примерно 12 тысяч молодых инструменталистов и певцов участвуют в местных конкурсах, 4 тысячи принимают участие в региональных и 1200 — в общенациональном. Ряд эмпирических исследований проводился в связи с конкурсами *Jugend musiziert*. Они затрагивали такие вопросы, как личностные особенности победителей, их развитие и другие аспекты соревнований [Linzenkirchner and Eger-Harsch, 1995; Bastian, 1989, 1991].

В последние годы проводилось много других конкурсов — для молодых композиторов, джазистов, певцов. Они способствуют дифференциации и расширению спектра музыкальных занятий молодежи. Многие конкурсы поддерживаются фондами, проектами, ассоциациями и также направлены на поддержку одаренной молодежи [Eckhardt et al., 1999/2000]. Но их размах, конечно, не идет ни в какое сравнение с масштабом конкурса *Jugend musiziert*.

В 1992 году при Университете Падерборна был основан Институт поддержки и изучения музыкальных талантов (IBFF) [Bastian, 1994]. Институт ставит перед собой две цели: 1) выявлять и поддерживать одаренных музыкантов, предлагая им консультации и занятия в мастер-классах, и 2) проводить эмпирические исследования музыкальной одаренности как таковой. Пока эти исследования ограничиваются изучением биографий талантливых учащихся и особенностей их развития; кроме того, изучается влияние расширенного музыкального образования в школьной системе [Bastian, 1995, 2000]. Каждые два года организуется междисциплинарный симпозиум с широким набором обсуждаемых тем (например, музыка и медицина, подготовка конкурсов, умение справляться со стрессом).

Профессиональная подготовка

Подготовка профессиональных музыкантов, в том числе и педагогов, происходит в государственных или государственно-аккредитованных учреждениях. Профессиональные инструменталисты и певцы получают музыкальное образование, главным образом, в высших школах музыки (*Musikhochschulen*) и консерваториях (*Konservatorien*). Многие музыкальные школы дают выпускникам аттестат не только по западной классической музыке, но и по джазу и эстраде. Музыканты-педагоги получают подготовку в университетах, высших школах музыки и консерваториях. Специальные школы и академии церковной музыки ответственны за подготовку церковных музыкантов.

Возможность обучения в одном из таких учебных заведений зависит от успешного прохождения прослушивания. Характер прослушивания определяется уровнем программных требований, поэтому экзамены по исполнительству (игре на инструментах или вокалу), сольфеджио и теории музыки имеют различное значение. В консерваториях особенно строги требования при поступлении на исполнительское отделение. В настоящее время существует 23 высшие музыкальные школы, 11 консерваторий, 65 университетов и педагогических училищ и 13 академий церковной музыки. В 1999 году общее количество зарегистрированных студентов составляло примерно 30 тысяч человек. В 1996–97 учебном году женщины составляли 53% на курсах, дающих степень, но только 43% в консерваториях [Rohlf, 1999a].

Карьера в классической музыке

К концу своей профессиональной подготовки инструменталисты и певцы начинают проходить пробы в оркестрах, оперных и радиохорах, других исполнительских коллективах. Недавние выпускники обычно испытывают трудности в начале своей карьеры, даже при том, что в Германии существует богатая и разнообразная культурная жизнь (130 музыкальных театров, около 50 профессиональных оркестров и 30 фестивалей).

Две главных причины этих трудностей — рост числа профессиональных певцов и инструменталистов и сокращение возможностей для работы в хорах, оркестрах и оперных ансамблях. Последнее есть результат сокращения финансирования, которое привело к объединению или исчезновению нескольких оркестров. Риндершпахер [Rinderspacher, 1999] приводит тревожащие цифры. Между сезонами 1993–94 и 1996–97 годов артистический персонал музыкальных театров сократился на 1392 человека (т. е. на 8% от общего состава). Театральные оркестры, оперные хоры и солисты были среди наиболее сильно пострадавших. Численность симфонических оркестров с 1991 по 1998 годы сократилась на 1136 мест, или на 9,3%.

Эти процессы, очевидно, негативно влияли на возможность трудоустройства для 4 тысяч инструменталистов, ежегодно оканчивающих высшие школы музыки и консерватории Германии. Если в 1980 году на одно место в оркестре претендовали только шестнадцать музыкантов, то в 1988 их было уже 52. Последние данные [Rinderspacher, 1999] показывают, что это число достигло 57, но на самом деле конкурс может быть еще выше, потому что не все оркестры сообщают свои данные статистическим службам. Опыт и интуиция музыкальных агентов по найму свидетельствует о том, что число претендентов может достигать 200–300 человек на одно место. Певцы испытывают те же проблемы: очень немногие певицы могут получить постоянный контракт в театре [Gembris, в печати]. Что касается певцов-мужчин, то даже в высшие учебные заведения их поступает очень немного, что ведет к нехватке мужских голосов во многих театрах; таким образом, возможности трудоустройства для мужчин лучше, чем для женщин.

Эти обстоятельства представляют собой трудную и неразрешимую проблему. Хотя безработица существует и в других профессиях, музыканты тра-

тят много времени и денег на инструменты, обучение, упражнения. Более того, их ощущение своей индивидуальности и некоторой «особости» усиливается с ростом мастерства, что делает для них бремя безработицы особенно тяжелым: их личность, их «самость» и долговременные жизненные планы тесно связаны с их музыкальной деятельностью.

Певцы сталкиваются с дополнительными проблемами: профессиональная карьера солиста уже не продолжается всю жизнь. Певцы, проработавшие в одном и том же театре, скажем, лет тринадцать, стараются избежать нового короткого (двухгодичного) контракта: по трудовому законодательству пятнадцатилетняя работа в одном месте дает право на постоянную должность, и театры вынуждены обеспечивать это право. Вокалистки в возрасте от 40 до 45 лет часто сталкиваются с трудностями при получении новой работы из-за конкуренции молодых, и это может прервать или даже погубить карьеру. Предполагается, что ограниченные временные контракты для певцов обеспечат гибкости составу солистов, который в любой момент может быть изменен в зависимости от требований той или иной оперной постановки. В отличие от певцов, положение участников оркестров и оперных хоров традиционно оказывается более надежным.

Карьера в джазе и эстрадной музыке

Относительно карьеры джазовых и эстрадных музыкантов имеется очень мало данных. В сезон 1996–97 годов 425 студентов по этим специальностям числилось в учебных планах высших музыкальных школ Германии [Rohlf, 1999a]. Много любительских и профессиональных рок-групп и эстрадных ансамблей постоянно выступают, но у нас нет представления об их числе. По оценкам, только в Кельне, городе с миллионом жителей, таких коллективов 650–700 [Plaschke and Grossmaas, 1995]. Кроме того, только 6% групп этого жанра рассматривают себя как профессиональные [Niketta and Volke, 1994].

За исключением этих работ, в исследованиях немецких ученых не рассматривались ни факторы, влияющие на карьеру джазовых, эстрадных и рок-музыкантов, ни те, что определяют ее выбор. В отличие от исполнителей классической музыки, джазовые и эстрадные музыканты своим профессиональным успехом обязаны, в первую очередь, своим собственным предпринимательским способностям и инициативе [Westerhoff, 1997].

Заключение

Подводя итоги, мы можем сделать вывод, что социальные и социокультурные условия для развития музыкальных талантов и для обучения музыке в Германии достаточно благоприятны. Существует серьезная общественная и частная поддержка музыкальных талантов, и даже дети из низших социально-экономических слоев населения имеют возможность, по крайней мере, в принципе, получить музыкальную подготовку благодаря обязательному музыкальному образованию в школах, а также с помощью стипендий и других форм поддержки. Существуют также широкие возможности для участия в любительских хорах и ансамблях.

Однако из этого не следует, что никакие улучшения не требуются. Например, хотя в программе десятых классов значатся два урока музыки в неделю, на практике эти занятия оказываются гораздо более редкими или даже совсем отсутствуют, так что вместо музыки ученики выбирают уроки по другим видам искусства — театральному искусству, живописи. В настоящее время оказывается сильное давление, направленное на то, чтобы урезать финансирование музыкального и художественного образования в государственных школах. Тот факт, что музыкальное образование в государственных школах считается менее важным, чем изучение языков или естественных наук, имеет негативные последствия, как на местном, так и на общеполитическом уровнях. Я надеюсь, что внедрение более практичных видов музыкальной деятельности в государственных школах и повышение уровня музыкальной подготовки педагогов дошкольного образования могли бы существенно улучшить организационные условия для музыкального развития детей и юношества.

Автор выражает благодарность д-ру Андреасу С. Леману за полезные замечания и помощь в переводе этой работы.

Альда де Жезус Оливейра ЮЖНАЯ АМЕРИКА

Контекст, содержание и методы

Условия, в которых в Южной Америке существует и развивается музыкальное образование, чрезвычайно разнообразны. Смешение наций и культур этого континента вызывает к жизни самую волнующую и увлекательную музыку в мире. Огромное музыкальное богатство Южной Америки, питаемое традициями множества различных культур, включает в себя многочисленные и весьма жизнеспособные направления как народной, так и профессиональной музыки. Официальное музыкальное образование придерживается, однако, в основном европейских теорий и методов. Неформальное обучение музыке и неформальные учебные структуры, несмотря на свою чрезвычайную распространенность на континенте, предметом систематического изучения стали лишь недавно. Различные формы и сферы бытования латиноамериканской музыки демонстрируют признаки успеха, особенно в коммерческих жанрах, в то время как официальное музыкальное образование следует за политическими и религиозными тенденциями. По мере углубления знаний, распространения документов, контактов и дискуссий, касающихся этих форм и контекстов, музыкальное образование будет развиваться более сбалансированным и адекватным образом.

Роль музыки в странах Южной Америки

Население южноамериканского континента составляет приблизительно 324,9 миллионов человек, а самой населенной страной является Бразилия. Страны Латинской Америки были колонизированы в основном испанцами и португальцами. С конца XVI века в этих странах начали селиться члены католических церковных орденов, их целью было обращение коренного населения в христианство. Пересечение церковных и светских культурных влияний вдобавок к уже существовавшей расовой пестроте породило в Южной Америке огромное культурное разнообразие. Например, иезуиты использовали религиозно-дидактические представления, называемые *autos* («действия»), для обращения туземцев и обучения их европейской культуре.

На протяжении XVII и XVIII столетий иезуиты имели очень сильное влияние на многие культуры Южной Америки; проводником этого влияния были их миссии в Парагвае, Боливии, Аргентине и Бразилии. Индейцы и метисы участвовали в хорах и маленьких оркестрах, танцы индейцев включались в церковные службы и религиозные процессии. Иезуиты снабжали своих местных учеников нотами произведений лучших европейских композиторов. В Парагвае, например, музыкальное воспитание достигло столь высокого уровня, что это было отмечено папой Бенедиктом XIV в энциклике *Alpius*

qui hunc vertutem. Иезуиты были настоящими проводниками образования в Бразилии вплоть до их изгнания оттуда в 1759 году и из Латинской Америки вообще — в 1767 году [Béhaque, 1979].

На протяжении второй половины XVIII века музыкальное образование в Латинской Америке быстро развивалось: миссионеры продолжали использовать музыку как средство обращения в христианство местного населения. В колледже Сан-Андрес (г. Кито, 1550—1581 гг.) детям индейских вождей преподавали григорианский хорал, а позже *canto de órgano* (многоголосное пение). Конечно, колонизаторы не были свободны от предубеждений и соображений политического характера. Хотя индейцы считались весьма искусными музыкантами, они никогда не возглавляли музыкальную жизнь даже в своей местности (за исключением нескольких мексиканских и перуанских музыкантов-метисов).

В XIX веке музыка звучала, главным образом, в католическом богослужении, проводившемся не только на латыни, но и на местных языках. В каждой общине именно церковь была центром общины и контролировала образование на всех уровнях, поощряя и поддерживая интеллектуально-художественную жизнь. Музыканты работали непосредственно на церковь, а также обеспечивали музыкальные потребности двора наместников короля. В соборах самыми высокими были должности капельмейстера и органиста. Их занимали европейцы или местные музыканты, получившие образование в Европе. В их обязанности входили «выбор репертуара, проведение репетиций и руководство музыкальными службами на протяжении всего года ... а также сочинение музыки и обучение мальчиков-хористов» [Béhaque, 1979. P. 6]. Однако, церковные архивы, сохранившиеся в Латинской Америке, «представляют лишь малую часть былого богатства» (Ibid. P. 7).

Архивы кафедрального собора в Боготе являются «богатым в Новом Свете нотным хранилищем полифонии XVI века и музыки барокко» (Ibid. P. 29). Например, капельмейстер Боготы Гутьерре Фернандес Идалго (1553—1620) написал *Libro de Coro*¹. На протяжении XVI и XVII веков Хосе де Касканте и Хуан де Эррера работали как церковные композиторы, создавая, главным образом, вильянсико². Эррера занимался и преподаванием музыки, но, вероятно, спустя рукава, поскольку записи в церковных документах содержат упреки в непонятливости и плохо поставленных голосах его учеников.

До восемнадцатого века Перу было главным административным центром испанской Южной Америки. За колониальный период культурная жизнь там достигла необычайного расцвета, особенно в городах Куско и Лима. Библиотека кафедрального собора в Куско содержит персоналии музыкантов и коллекцию музыкальных изданий, в которых были найдены сведения о семинарии Сан-Антонио де Абад — первой в Новом Свете, где обучали вокальной полифонии и инструментальной музыке (Ibid. P. 35). В Лиме, столице Перу, основанной в 1535 году, первая церковь была освящена в 1540 году. Хотя в 1549 году она стала кафедральной, только в семнадцатом веке в ней появились постоян-

¹ Хоровая книга (исп.).

² Вильянсико — испанский музыкально-поэтический жанр. Вильянсико обычно состояли из нескольких строф, чередовавшихся с рефреном (прим. ред.).

ные музыканты. Различные правила распределяли обязанности членов капеллы, певцов и капельмейстера (в обязанности последнего входило сочинение музыки; литургический репертуар определялся теми же правилами). Обычно музыкантами церковного оркестра были перуанцы, индейцы или метисы, а к концу колониального периода — также негры и мулаты.

К 1624 году в Боливии сформировался один из лучших университетов испанской Америки — университет Сан Франсиско Ксавьер. Собор Ла Плата существует как кафедральный с 1609 года. Его архивы, хранящиеся в соборе в Сукре, одни из богатейших на континенте, содержат документы, датируемые серединой шестнадцатого века. В 1569 году по инициативе Хуана де ля Пенья Мадрид и Эрнана Гарсия была открыта школа музыки и танца. Примерно в то же время о. Педро Коменталь (1595 — 1665) организовал первую музыкальную школу в Аргентине, среди лучших ее учителей были Жан Вассо из Бельгии, Луи Берже из Франции и Антонио Сепп из Австрии.

Хотя интенсивность музыкальной жизни в Аргентине после изгнания иезуитов существенно снизилась, со времени открытия в 1857 году театра Колона, а затем и других музыкальных театров, началось ее оживление, в конечном итоге превратившее Буэнос-Айрес в крупнейший мировой оперный центр. Национальный композитор Альберто Уильямс (1862 — 1952) основал консерваторию и является автором теоретических текстов. Форма музыкальной драмы, на протяжении XVI и XVII веков использовавшаяся, главным образом, для дидактических целей Церкви, постепенно прокладывает себе путь на сцены драматических и оперных театров.

Страны Латинской Америки обретают независимость в период между 1810 и 1830 годами. Возникают национальные музыкальные институты, консерватории, возводятся здания оперных театров. Это было время подъема оперы и легких музыкально-театральных жанров, песен и фортепианной музыки, позднее — симфонических и камерных жанров, хотя доминировали все же иностранные исполнители. Среди нотных изданий преобладала салонная музыка. В XIX веке музыкальная жизнь Аргентины была гораздо более яркой, чем на протяжении колониального периода; в это время здесь действовало 30 крупных музыкальных обществ, которые поддерживали симфоническую, камерную и театральную музыку.

В XX веке мы стали свидетелями роста мультикультурализма и изменений в образовательной политике музыкальных организаций. В 1997 году деятели музыкального образования Южной Америки встретились для обсуждения этих проблем на своем первом общеконтинентальном форуме, организованном Бразильской ассоциацией музыкального образования и Международным обществом музыкального образования. На этой встрече стало ясно, что, несмотря на существование серьезных проблем, Южная Америка обладает огромным музыкальным богатством в сфере как официальной, так и неформальной музыки. Среди 82 прозвучавших докладов были исследования, посвященные музыке в школе, воспитанию профессиональных музыкантов, специальным проблемам образования, альтернативному и неформальному музыкальному преподаванию. Участники форума говорили о проблемах Латинской Америки, о музыке и обществе, о развитии языка

посредством занятий музыкой, о междисциплинарных связях и проблеме мультикультурализма [Barbosa, 1997]. Следующее подобное совещание было успешно проведено в 1999 году в Венесуэле.

Как пишет Энтони Сигер,

«Американский континент продемонстрировал творческий сплав стилей, живость и красота которых сделали его музыку знаменитой во всем мире. И процесс не прекращается, так как музыканты продолжают играть и сочинять. Оживляются ли старые традиции, или возникают новые, музыка постоянно служит средством формирования социальных групп. С другой стороны, концерты, в которых звучит музыка определенного жанра или стиля, часто несут на себе печать определенной группы. Композиторы, исполнители, публика, критики, правительство, властолюбцы и освободители — вообще все социальные игроки — используют музыкальные концерты различными способами, имеющими для каждого определенный смысл, не смешиваемый с другими. И поскольку каждая группа может быть охарактеризована определенным типом музыки, любой человек может заявить о своей принадлежности к той или иной группе и исполнять музыку соответствующих стилей. Таким образом, исполнение музыки становится частью более широких социальных процессов, в том числе, подавления и сопротивления, формирования и утверждения социальной идентичности» [цит. по: Béhague, 1994. P. 12 – 13].

Если мы согласимся с Сигером в том, что музыкальная самоидентификация — это составная часть более широкого социального процесса, мы увидим, что музыкальное образование в Южной Америке развивается, хотя и медленно, в позитивном направлении. И в образовании, и в обществе в целом растет уважительное отношение ко всему многообразию музыкальных явлений. Хотя количество аспирантских курсов в Латинской Америке невелико по сравнению с Европой или Соединенными Штатами, наблюдается его значительный рост, особенно в Бразилии и Аргентине.

Бразилия

Федеративная Республика Бразилия состоит из 27 штатов. Она занимает почти половину площади Южной Америки и имеет население 174,8 миллиона человек. Может быть, именно потому, что неформальная музыка процветала в Бразилии с колониальных времен, музыкальное образование здесь подвергается частым переменам и характеризуется отсутствием непрерывного развития. В высшем образовании Бразилии существуют 41 курс по музыке, около 150 курсов по художественному образованию и несколько аспирантских программ по музыке.

На протяжении первых трех веков после того, как португальцы в 1500 году открыли Бразилию, музыка была тесно связана с религией. Со времени своего появления в стране и вплоть до изгнания в 1759 году образованием в Бразилии заведовали иезуиты, которые оставили после себя одиннадцать коллегий и шесть семинарий. Трудami иезуитов в колонию были привнесены европейские формы музыкальной практики, использовавшиеся ими как средство,

помогающее обучению в целом. Опираясь на врожденную музыкальность индейцев, иезуиты учили их португальскому языку и христианской морали. Между 1538 и 1888 годами в Бразилию были привезены почти пять миллионов рабов из Африки, и уже с 1600 года иезуиты начали заниматься систематическим музыкальным обучением бывших выходцев с этого континента.

Иезуит Жозе де Анчѐта может считаться родоначальником бразильского образования вообще, а о. Антонио Родригес (1516—1568) — покровителем музыкального образования в Бразилии. С 1556 года он обучал местных жителей музыке и с ее помощью — общей культуре [Perrone and Cruz, 1997]. По представлению иезуитов, образование для туземцев должно было включать в себя музыку, танцы и театр, что служило пробуждению их художественного чувства и развитию профессиональных навыков в этих сферах деятельности. Несмотря на нехватку университетов и издательств, в Бразилии была создана выдающаяся литература, яркими представителями которой являются Мануэль де Обрега, Жозе де Анчѐта, Антонио Визйра, Грегорио де Матос, Клаудио да Коста и Томас Гонзаго.

Бразильская музыка осваивала современные европейские музыкальные, в частности, предклассический гомофонный стиль. Первая опера появилась в начале XVII века в Байе, хотя театрализованные представления с музыкой были известны и раньше. Репертуар был отражением лиссабонского; ставились, главным образом, испанские пьесы. Поскольку Байя, первая столица, была важнейшим центром рабовладения на атлантическом побережье Южной Америки, этот репертуар быстро завоевал популярность среди негров и мулатов, и некоторые чернокожие музыканты имели большой успех. Профессиональные дирижеры организовывали на сахарных плантациях частные хоры и оркестры, состоящие из рабов, в результате сложились несколько групп музыкантов и композиторов-мулатов. Появлялись композиторы и среди коренных жителей: Алварес Пинто, капельмейстер в церкви Сан-Педро-дос-Клеригос в Ресифи, в 1761 году закончил музыкально-теоретический трактат *Arte del Solfejar*, — по-видимому, самую раннюю из известных работ уроженцев Нового Света.

На протяжении XIX века, после обретения независимости и провозглашения республики (1822), Бразилия переживала подъем буржуазии, рост урбанизации и индустриализации. В 1847 году Франсиско Мануэль де Сильва основал консерваторию во второй столице страны — Рио-де-Жанейро. До этого какие-либо правила преподавания музыки фактически отсутствовали, и основание консерватории представляло собой первую попытку сформировать в Бразилии профессию музыканта. Консерваторский учебный план включал вокал и сольфеджио, струнные, деревянные и медные духовые инструменты, гармонию и композицию.

XX век внес в искусства и музыку современные веяния, такие как креативизм шестидесятых, интегрированные искусства семидесятых и постмодернистское движение девяностых. В отсутствии оформленной структуры школьного музыкального образования все большее влияние на музыкальное развитие детей и молодежи оказывают электронные средства массовой информации и интернет. В результате музыкальные интересы детей и подрост-

ков сконцентрированы на поп-музыке и музыке таких наиболее популярных фестивалей, как Карнавал и Сао Жоао.

С 1930 по 1937 гг. режим Жетулио Варгаса проводил националистическую политику, и Анисио Тейхейра в 1932 году создал совет SEMA (Управление художественного музыкального образования) чтобы претворить в жизнь движение орфеонического пения, начатое Ви́ла-Лобосом в Сан-Паулу. Обучение музыке стало обязательной частью школьного учебного плана. Оно опиралось на четыре принципа: а) музыка должна занимать строго определенное место в образовании; б) обучение музыке это коллективная деятельность; в) интеграция артистов в общество; г) композитор — отражение народной души [Menegale, 1969].

Программа Ви́ла-Лобоса относилась, в основном, к вокалу. Он организовал подготовительные курсы для педагогов, а также проводил множество студенческих концертов, которые привлекали огромные толпы слушателей — до 40 тысяч человек. Ключевыми моментами для Ви́ла-Лобоса были отстаивание необходимости музыкальной грамотности и обязательного музыкального образования, поддерживаемого государством; социализирующее влияние музыки, проявляющееся в гражданственности, альтруизме, братстве и гуманизме; объединение различных социальных классов; важность раннего начала занятий музыкой; важность голоса; использование бразильской народной или высококачественной композиторской музыки. Обучение музыке должно быть подобно обучению речи: ребенок должен просто слушать музыку до того, как он познакомится с музыкальными символами и правилами. Учителя пользовались также разработанной Ви́ла-Лобосом системой специальных знаков, показываемых руками, для поощрения к импровизации или указания на особые эффекты.

Лючиано Жадет, Марио де Андраде, Лидди Миньон и Са Перейра трудились над усовершенствованием бразильской музыки и музыкального образования, используя орфеоническое пение и методы музыкального подражания [Fuks, 1991]. Последние были инспирированы прогрессивными подходами Далькроза, Орфа, Кодаи, позже — Уиллема, и в основном использовались в специальных музыкальных школах. В общественных школах музыке учили по более традиционным правилам. В сороковые годы XX века модернистское влияние ослабло, и поскольку Ви́ла-Лобос больше не участвовал в SEMA, активное музицирование в школах переживало упадок (Ibid.).

Вслед за этим периодом последовало движение за творческую активность учеников, начатое педагогами, ориентированными на ребенка. Теории Дальтона, Монтессори и Любенской стали модными в Бразилии в конце пятидесятых, и «левые» педагоги вроде Паскуале Лемме и Паоло Фрейре, внедряли новую педагогику, подчеркивая ее пользу для целого поколения [Girardelli, 1994]. В последующие годы она была развита и уточнена благодаря работам теоретиков — Дьюи, Килпатрика, Пиаже, Брюнера, и Лауро де Оливейра Лимы.

Военный режим, существовавший с 1964 по 1985 гг., подавлял это движение, как и многие другие новые и интересные педагогические начинания, и оказал отрицательное воздействие на общее состояние образования в Бра-

зилии. В 1983 году в Бразилии было 60 миллионов неграмотных и полуграмотных. Поддерживая так называемый «социальный мир», режим запрещал гражданские организации и контролировал средства массовой информации, школы, политические партии и профсоюзы. Эта централизующая тенденция ярко проявилась в законе № 5692, принятом в 1971 году, который утверждал политику в области художественного образования (Ibid.).

Если буржуазия боролась за поддержку своей власти, то другие общественные классы боролись за демократизацию и модернизацию Бразилии. Студенты несли образование в массы, и музыка была в этом важным подспорьем. Многие музыканты использовали новые обучающие методики, некоторые сотрудничали с такими организациями, как народные центры культуры, «Движение за народную культуру» или «Движение за образование масс». Искусство, и в частности, музыка помогали приобщать людей к политическим знаниям и формировать их представления о роли личности в истории. Например, Паоло Фрейре разработал диалогический метод, в котором проблемы реальной жизни и знания студентов использовались в попытках развить их сознательность.

К началу восьмидесятых неформальная музыкальная жизнь так же была очень активной: Том Хобим, Казтано Велозо, Жильберто Жиль, Чико Барке де Оланда, Мариа Бетания, Жал Коста, Том Зе, Токиньо, Мораес Морейра и другие музыканты создали новый облик бразильской музыки. Босса-нова, Тропикаля, а позже — «Новые байанцы» — открыли неизвестные ранее возможности, украшая традиционную самбу и другие музыкальные формы, как, например, марш-ранчо или байяо. Обмен между формальной и неформальной музыкальной деятельностью происходил постоянно. Например, некоторые из «Новых байанцев» посещали симфонические концерты и музыкальные семинары в Байе, чтобы пообщаться с образованными музыкантами вроде Линдемберга Кардозы, Жамари Оливейры, Фернандо Керкейры и Эрнста Уидмера.

Хотя такие встречи между представителями формальной и неформальной музыки продолжают развиваться, все же между ними и по сей день остается разрыв. Образовательная система рассматривает поп-музыку как некую экзотику — быть может, из-за ее импровизационной техники или из-за ее негибкости. Многие музыканты в этой сфере используют местный репертуар, в основном, происходящий из сельских районов или принадлежащий узким городским прослойкам. Эти явления только недавно начали изучаться этномузыковедами — Конде, А. Оливейрой, Риосом, Прассом, Борхесом, Гомесом, Штейном и другими.

Следуя поистине пионерской работе Ногейры [Nogueira, 1987], группа музыкантов-аспирантов в 1988 году организовала симпозиум в Парайбе для обсуждения научных и педагогических музыкальных проблем. Впоследствии из этого возникла Национальная ассоциация аспирантур и исследований в области музыки, а также Бразильская ассоциация музыкального образования, которые проводили ежегодные встречи для обсуждения основных проблем музыки в Бразилии. Эти ассоциации получали правительственную финансовую поддержку для приглашения известных ученых, таких как Жерар

Бео, Дэвид Харгрейвс, Джудит Джеллисон, Клиффорд Мэдсен, К. Нкетья, Кейт Свонвик и других. Все они принимали участие в обсуждении специфических проблем музыкального образования, его теории и практики.

Дискуссии в сообществе музыкантов показали, что один учитель не может вести занятия по нескольким видам искусства, что один час в неделю — это гораздо меньше среднего времени, необходимого для получения нормальных результатов и что существующая система препятствует возможностям детей реализовать карьеру в области искусства. Ситуация стала меняться после 1995 года, когда вышел новый Закон об основах и направлениях национального образования (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* — LDB) (декабрь 1996), в котором определено преподавание музыки, танца, театра, изобразительных искусств (статья 26). Специальная комиссия по искусству и дизайну и специальная музыкальная комиссия Министерства образования разработали документы для реформы программ всех университетских курсов, связанных с музыкой.

В соответствии с данными последних исследований [Pestana, 1999] общая подготовленность бразильских школьников начальных и средних классов начинает расти. Однако за этой общей тенденцией скрывается множество экономических, географических и социальных особенностей. В школах еще явно не хватает занятий по музыкальному воспитанию, хотя во всех школах, благодаря разного рода праздникам, музыка, по крайней мере, присутствует. В бразильском обществе распространено мнение, что музыка в школах нужна только для внемузыкальных целей (см., например, [Hentschke et al., 1999]). Есть, правда, два утешительных обстоятельства. Во-первых, после принятия нового закона об образовании (декабрь 1996) для всех уровней были разработаны новые инструкции. Во-вторых, можно твердо надеяться, что благодаря тропическому климату неформальная музыкальная деятельность, — например, в барах, на карнавалах — продолжит полноценное существование.

Подготовка учителей музыки не дает достаточно знаний для того, чтобы успешно справляться с социально-культурными проблемами, стоящими сегодня перед средней школой. Сама же общеобразовательная система не обеспечивает строгих музыкальных занятий. Когда студент поступает в университет на одну из музыкально-педагогических специальности, ему приходится не только осваивать педагогические навыки, но и приобретать необходимую музыкальную подготовку. Бразильские университеты предлагают два типа курсов для тех, кто хочет посвятить себя музыкальной педагогике. Одно из направлений связано с общим художественным или музыкальным образованием; второе — с исполнительской, композиторской и дирижерской деятельностью. Эти направления воспитывают два типа музыкантов-профессионалов: представители первого типа хорошо подготовлены для преподавания искусств и музыки, но не обладают специальными музыкальными умениями; вторые хорошо умеют исполнять или сочинять музыку, но не обладают педагогическими навыками для преподавания музыки в общеобразовательной школе. В результате, обучение музыки в таких школах не идет дальше пения или экспериментирования со звуками инструментов или человеческого голоса. Профессиональное обучение музыке осуществляется обычно в консерватории, у частных педагогов или на университетских кафедрах.

В итоге, можно заключить, что в своих попытках внедрить музыкальное воспитание в общеобразовательную школу педагоги Бразилии сталкиваются с пятью главными проблемами, а именно: а) недостатком времени, отведенном на музыку (45 минут один раз в неделю); б) отсутствием адекватной инфраструктуры для музыкальных занятий; в) тенденцией подчинять школьное расписание праздниками, приходу посетителей, учебным экскурсиям и т. п.; г) высоким уровнем прогулов; д) недостаточной музыкальной подготовкой учителей.

Цели и задачи

Бразильское музыкальное образование и культура

Из предыдущего изложения становится ясно, что музыкальное образование в Бразилии опирается на этнические и культурные особенности страны. Одним из проявлений этого служит большое значение устных традиций. Интересный музыкальный пример такой традиции — *капоэйра*. Капоэйра — первоначально вид борьбы, занесенный в Бразилию из Анголы, и в течение девятнадцатого века трансформировалась в хореографическую игру, включающую в себя и музыку и танец. Пение сопровождается игрой на *беримбау* (своеобразном монохорде) и ударных. Участники изображают борьбу, следуя ритму песен, который постепенно ускоряется. С недавнего времени в некоторых регионах Бразилии капоэйра стала одним из самых популярных фольклорных аттракционов. Во многих школах капоэйра сопровождает различные общественные мероприятия, а иногда даже входит в учебный план.

Другой пример культурного влияния на музыкальное образование в Бразилии — исторически сложившаяся слабая заинтересованность государства. В последние годы делаются попытки исправить это положение. Новый закон об образовании (LDB, № 9394) определяет правила, по которым профессиональные комиссии должны контролировать и оценивать а) государственные образовательные стандарты, б) государственную регистрацию новых курсов дисциплин, в) введение государственных экзаменов для всех выпускников, г) новые направления для профессиональных курсов. Профессиональный комитет по искусству Министерства образования после 1995 года, а Профессиональный комитет по музыке в 1997 году подготовили два важных документа: соответственно, «Стандарты качества для выпускных музыкальных курсов» и «Инструкции для выпускных музыкальных курсов», направленные на повышение качества художественного и музыкального образования. Эта система уже используется по всей стране.

Деятельность профессиональных музыкантов с 1960 года регулируется Законом № 3857, в котором определена номенклатура музыкальных профессий. Интересно, что, хотя между формальным и неформальным музыкальным образованием существует определенное противоречие, в номенклатуре оно не отражено. Профессионалом считается не только тот, кто имеет школьное или консерваторское образование, но и «любой музыкант, осуществляющий профессиональную деятельность, независимо от жанра и специальности», а также тот, кто выдержал предписанный законом об образовании экзамен. Такой либеральный порядок имеет как положительные, так и отрицательные

последствия. С одной стороны, он позволяет тем, кто обучался музыке неформально, испытать свои профессиональные возможности, но с другой — лишает таких людей стимула поступать в музыкальную школу или повышать свою музыкальную грамотность. Легко видеть, что эта толерантность по отношению к неформально приобретенному музыкальному мастерству вытекает из всей истории музыкального образования, которое, как это выше описано, в Бразилии всегда стремились сделать общедоступным.

Музыка в школе и вне ее

Интерес к неформальной музыке — другой важный аспект бразильского музыкального образования. Многие аспирантские исследования последних лет посвящены музыке в школе и вне ее и связям между двумя этими формами музыкального воспитания и обучения. В ряде работ, например, рассматриваются тестирование проекта учебного плана [Oliveira and Hentschke, 1999], отношения между школой и музыкальным классом [Hentschke *et al.*, 1999], структура, управление и результат деятельности различных музыкальных групп [Oliveira and Costa Filho, 2000]. Другие исследования посвящены связи теории и практики в учебных программах; сбалансированности роли исполнения, сочинения и восприятия музыки в процессе музыкального развития учеников; мотивации при выборе репертуара; знаниям педагогов о процессах обучения и преподавания; музыке различных музыкальных групп [Conde, 1980; Oliveira, 1986; Silva, 1995; Tourinho, 1996; Bastião, 1997; Borges, 1997; Rios, 1997; Ben, 1998; Prass, 1998; Stein 1998; Gomes, 1998; Arroyo, 1999; Marques, 1999 и др.].

Хотя художественное воспитание в начальных классах по закону обязательно, методы, которыми бразильцы осваивают музыку, определяются, главным образом, социальным окружением и традициями и слабо ориентированы на школьные условия. Они включают а) сопереживание и постепенное усвоение благодаря повторениям мотивов и жестов в процессе наблюдения, подражания и импровизации; б) музыкальные игры; в) групповые действия, имеющие большое значение для сближения участников (то есть семейные музыкальные встречи, музыкальные сборища сверстников, музыкальные группы, образованные соседями или жителями старого района, хоры торговых работников и т. п.); г) общение с музыкой для собственного удовольствия (например, в барах, ночных клубах, театрах, местных ассоциациях, на пляжах, etc.); д) программы для развития бедных районов; е) религиозную деятельность; ж) частные уроки музыки.

Особые проблемы

Личность и образование

Итак, в Бразилии процветает неформальная музыкальная деятельность возможно, из-за нехватки формальных занятий музыкой в школе, а в особенности — из-за нехватки учителей музыки, способных отразить великое многообразие слышимой музыки и видов исполнительской практики. Вдобавок к этому, частные уроки высокооплачиваемы, а жалование школьных

учителей очень низкое, и это не может не быть значимым фактором при устройстве на работу. Невзирая на эти проблемы, сохраняется тенденция к возрастанию участия молодежи в разного рода музыкальных предприятиях, особенно среди бедных слоев населения. Появляются признаки того, что музыка все больше становится средством социальной самоидентификации, в частности, среди людей африканского происхождения (например, школа Пракатум в Байе). Во многих ситуациях музыкальное воспитание идет вслед за процессом креолизации или под влиянием национализма черного населения, хотя большинство учителей музыки все же вносит в школьные занятия бразильский музыкальный дух.

Как утверждает Беог [Béhague, 1994], «негритянские этнические группы часто воспринимают свою расовую принадлежность как основу своей культурной, а иногда и классовой самобытности. Поступая таким образом, они, естественно, вырабатывают стратегию сопротивления с целью окончательного избавления от своей политической и экономической подчиненности. В этой борьбе экспрессивные составляющие культуры, например, музыка, действуют как эффективное символическое средство поддержки» (Р. 6). Но музыкальные педагоги редко бывают подготовлены к тому, чтобы осознать самоидентификацию своих учеников, поэтому уроки музыки в школе зачастую очень далеки от неформальной музыкальной жизни учащихся. Изучение подобных факторов следует ввести в педагогические курсы, потому что даже в пределах одной общины ее члены могут иметь разные личностные самоопределения.

В заключение я хотел бы выделить шесть важных элементов, которые методисты и педагоги должны учитывать в своей деятельности. Они должны: а) исследовать формальные и неформальные методы обучения музыке и образовательные структуры в различных контекстах Южной Америки в целом и Бразилии в частности, с целью — повысить профессиональную квалификацию учителей музыки; б) усвоить междисциплинарный взгляд, отражающий взаимосвязи между формальной и неформальной музыкальной деятельностью; в) готовить учителей к работе с различными видами музыки и различным ее пониманием в классе и в границах сообщества; г) поднимать уровень профессиональных знаний музыкантов для улучшения всей системы и стремиться к достижению профессионального совершенства; д) обмениваться идеями, кадрами, публикациями и опытом, чтобы повышать эффективность музыкальных образовательных программ; е) поддерживать неформальную музыкальную деятельность на местах и укреплять ее связи со школьными занятиями. Благодаря таким действиям музыкальное образование в Южной Америке сможет стать еще ближе к разнообразному культурному богатству континента и достичь того положения, к которому оно стремится.

Тадахиро Мюрао, Бернадетт Уилкинс ЯПОНИЯ

Введение

Япония — это островное государство Дальнего Востока. С востока от него простирается Тихий океан, с запада — Японское море. Следствием такого географического положения оказалось то, что науки, искусства и религии, пришедшие в древние века с азиатского континента, не прошли дальше, но укоренились здесь и выросли в национальную японскую культуру с самостоятельным обликом. Япония редко переживала вторжения иностранных государств, поэтому различные стороны азиатской культуры веками впитывались без внешних воздействий. В ходе исторического развития Япония сложилась как «страна единообразия», в которой подобие, равенство и взаимозависимость ценятся больше, чем уникальность, самостоятельность и индивидуализм. Характерное «ориентированное на группу» поведение японцев происходит из этих качеств и очевидно проявляется в образовательной системе. Ему подчиняются как учителя, так и родители, несмотря на то, что система образования опирается на американские и европейские модели.

В этой главе мы охарактеризуем современное состояние музыкального образования в Японии. Для полноты картины мы опишем историю национальной образовательной программы по музыке, ее философию, цели и задачи. Будут рассмотрены также роль традиционной японской музыки и внеклассные формы обучения — такие, как караоке, школы культуры, а также влияние NHK (национальная японская телерадиовещательная компания) и частных музыкальных школ.

«Основные направления образования» (Государственный стандарт учебного плана)

После Второй мировой войны образовательная система Японии сильно изменилась благодаря проведенной реформе образования. «Основные направления образования» американского образца были введены в Японии и развиты в централизованную национальную программу образования. В монокультурном японском обществе эта программа легко прижилась и адаптировалась. Министерство образования контролировало содержание учебных планов, материалов и методов, так что каждый японский ученик должен был учить одно и то же, тратить на это одинаковое время и доходить до одного и того же уровня знаний. В результате в Японии сформировался высокий стандарт, высокий минимальный уровень обучения.

Первый, временный вариант «Основных направлений», введенных в 1947 году, являлся рамкой для школьных планов, в нем содержались гибкие

руководящие требования, и выполнение их контролировалось не слишком строго. Однако в 1958 году третий вариант «Основных направлений» стал первым обязательным «Государственным стандартом учебных планов». По варианту 1958 года одна из задач образования состояла в «развитии у детей творческого мышления в повседневной жизни с помощью занятия музыкой» — цель музыкального образования формулировалась исходя из значения искусства для развития человека, а не только для искусства самого по себе. После появления пятого варианта «Государственного стандарта» в 1977 году Министерство образования продолжало либерализацию его содержания. В последней версии (1988 года) требования к учебному материалу, содержанию курсов и оценкам были смягчены

Философия музыкального образования в Японии после Второй мировой войны

После Второй мировой войны музыкальное образование в Японии нуждалось в пересмотре своих основных принципов. Было ясно, что довоенные ультранационалистические взгляды на музыку как средство воспитания патриотизма, нравственности или лояльности, должны уступить место другим. Перед школьными педагогами стояла дилемма: должны ли они «преподавать музыку ученикам» или «воспитывать учеников с помощью музыки». Со времен древних греков этот вопрос оставался основным, и выдающийся японский композитор Сабуро Морои оказался тем, кто проложил дорогу новому, указав в первом варианте «Основных направлений образования» 1947 года на важную роль музыки. Его вывод, сформулированный в этом документе, сводился к тому, что целью музыкального образования является «восприятие и понимание красоты музыки как вида искусства с тем, чтобы дети могли возвышать *joso* (эстетические и нравственные чувства) и развивать творческое мышление».

Мысль о том, что музыкальное образование должно быть воспитанием *joso*, не изменилась и по сей день, хотя это не означает, что музыке обучают только с целью возвышать эстетические и нравственные чувства человека. Музыка — это искусство, и как таковое должна иметь не только конечную цель, но и цель в самой себе. То, что музыкальное образование должно воспитывать *joso*, означает поэтому, что обучение музыке самой по себе тоже способствует возвышенным эстетическим и этическим чувствам.

Такой взгляд на музыкальное образование близок взглядам Реймера на эстетическое воспитание, сформулированным им в книге «Философия музыкального образования» [Reimer, 1970. P. 25]:

«Природа и ценность обучения искусству музыки определяется природой и ценностью самого искусства музыки. Понимание искусства может быть достигнуто не на внешнем пути в направлении внехудожественных оценок, но путем погружения в эстетические качества произведения искусства. Наиболее важная роль музыкального образования как эстетического образования состоит в том, чтобы помочь детям постоянно развивать восприимчивость к элементам музыки, позволяющим проникнуть в человеческие чувства».

Эта философия подчеркивает преимущественную важность понимания и восприятия музыки по сравнению с исполнением и сочинением. Морои, напротив, едва упоминает важность восприятия. Его заботила необходимость расширения основанных на пении учебных программ, с тем, чтобы в них, наряду с пением, входили изучение инструментов, композиция, музыкальное восприятие и теория. В этом отношении Морои и Реймер расходятся, однако оба рассматривают суть и ценность музыкального образования в связи с сущностью и ценностью музыки как искусства. Иными словами, они оспаривают взгляд на музыкальное образование как на систему, обслуживающую лишь практические ценности человеческой жизни. Отметим, что формулировка Морои в «Основных направлениях» появилась более чем за 20 лет до выхода книги Реймера, и в течение этого срока музыкальное образование в Японии опиралось на данный принцип.

Цели и задачи в современном варианте «Основных направлений образования»

В декабре 1998 года японское Министерство образования, науки, спорта и культуры опубликовало новый «Государственный стандарт учебных планов», который должен вступить в действие в 2002 году. В новой редакции главные задачи музыкального образования сформулированы следующим образом: «Развивать в детях склонность к музыке, повышать их музыкальную чуткость и развивать их музыкальность и эстетическое чувство через практику исполнения и слушания музыки». Эти задачи более ясно объясняются (на английском языке) в интернете на странице Министерства:

Музыка, искусства (музыка)

1. На уроках музыки придается особое значение тому, чтобы дети любили музыку, получали удовольствие от занятия ею и хотели бы слушать музыку на протяжении всей жизни.

2. Занятия по самовыражению и музыкальному восприятию будут усовершенствованы, так чтобы ученики могли расширять свои интересы и углублять понимание музыкальной культуры Японии и других стран. Дополнительно рекомендуется обучение национальному гимну Японии.

Эти задачи явно не соответствуют формулировке «Искусство не должно быть средством, его цель — в нем самом» из «Основных направлений» 1947 года. Новые задачи ближе к новым принципам «практичного музыкального образования» [Elliott, 1995; Regelski, 1997], чем к принципам эстетического образования. Тем не менее, дух Морои сохраняется и в новых формулировках в том смысле, что музыкальное образование не рассматривается как средство пропаганды политических или идеологических доктрин.

Обучение музыке в классе

После выхода Закона о школьном образовании 1947 года, возникла новая школьная система, ориентированная на американские образцы, как в педагогических методах, так и в учебных программах. Шесть лет начальной

и три года первой ступени средней школы стали обязательными для каждого ребенка от 6 до 15 лет, с бесплатными учебниками на протяжении всех этих девяти лет. Музыка, которую преподают в этих классах школы, называется «общей» музыкой; в ее рамках обучают восприятию, сочинению, исполнению и теории различных музыкальных стилей. «Общая» музыка — обязательный предмет, но занятия ансамбля, оркестра и хора проводятся в помещении клуба вне учебного плана.

В программе начальной школы музыке отводится 68 стандартных школьных единиц времени в год в первом классе и по 70 единиц в год в последующих классах. Каждая единица времени составляет два 45-минутных урока в неделю, и эти требования не изменялись со времени выхода первых «Основных направлений» в 1947 году. Однако, начиная с 2002 года, ученики всех классов будут тратить на занятия музыкой меньше времени. В начальной школе с первого по шестой класс время, отведенное на музыку, составит, соответственно, 68, 70, 60, 60, 50 и 50 единиц в год, средняя школа первой ступени отводит музыке 45, 35 и 35 единиц. Занятия по субботам тоже прекратятся к 2002 году, и музыка в средней школе второй ступени станет предметом, изучаемым по выбору, который, вероятно, будет частью общей программы по искусству.

Государственным стандартом учебных планов предписывается содержание занятий и учебные материалы для каждого класса: каждый учебник, одобренный Министерством образования, науки, спорта и культуры, должен следовать этим предписаниям. В качестве примера в Таблице 15.1 показано подробное содержание и учебные материалы, установленные для пятого класса действующим в настоящее время Государственным стандартом. Они были предложены в 1989 году и введены в действие в 1992.

Таб. 15.1

Содержание занятий и учебные материалы для пятого класса

А. Самовыражение (пение, игра на инструментах, сочинение или импровизация):

1. Пение и игра на инструментах вслед за исполняемым примером и с листа:
 - пение и игра на инструментах вслед за исполняемым примером.
 - пение и игра на инструментах (с листа) мелодии, записанной в фа мажоре.
2. Выразительное исполнение:
 - выразительное исполнение пение в результате осознания ее музыкальной структуры и осмысления слов.
 - музыкальное исполнение и выразительные телодвижения, соответствующие изменениям темпа и динамики, метра и фразировки.
 - хор и инструментальный ансамбль — наслаждение фактурой и гармонией.
3. Исполнительское мастерство:
 - пение с соблюдением правильного дыхания и хорошего произношения.
 - игра на ударных и мелодических инструментах — знакомство с характерным звучанием этих инструментов.
4. Сочинение пьес, их исполнение и импровизация:
 - разработка структуры и фактуры и сочинения.

- сочинение пьес, свободных от стилистических ограничений, и импровизация на их темы.

5. Знакомство со следующими музыкальными знаками:



6. Учебные материалы:

- репертуар для пения должен состоять примерно из 11 пьес, в том числе, для пения в унисон, канон, двух- и трехголосным хором.
- репертуар инструментального ансамбля — примерно три пьесы, в которых основная мелодия поддерживается гармонически и ритмами ударных.
- материал для пения в качестве «общего певческого материала» должен включать следующие пьесы: «Койнобори» (воздушный змей в виде карпа), «Колыбельная» (традиционная японская песня), «Песня катания на лыжах, Фуйутешики» (зимний пейзаж).

Б. Восприятие (слушание):

Репертуар для слушания должен составлять примерно шесть пьес, из которых три относятся к «общему репертуару».

- разные виды музыки, включая местную традиционную и художественные песни.
- разные стили исполнения, включая вокальное соло и хоровое пение.
- пьесы специфического тембра и звучания, которые дети могли бы слушать с большим удовольствием.
- материал для слушания должен включать следующие пьесы в качестве «общего материала для слушания»:
- «Кобики Ута» для оркестра, композитора Кийошиге Кояма; одну из трех песен композитора Рентаро Таки — «Койо но туки», «Хаконе Хачири» или «Хана»; фортепианный квинтет «Форель» Ф. Шуберта (IV часть).

Из этого примера мы видим, что контролируется каждая деталь обучения, включая число пьес в учебном репертуаре, названия песен и даже конкретные музыкальные знаки, которые дети должны выучить в данном классе. Содержание в целом традиционно и ориентировано на западную музыку. Сравнительно недавним новшеством является введение в программу так называемого «свободного сочинения», «творческого музицирования», или «звукового творчества». Хотя книга «Звук и молчание» [Paynter and Aston, 1970] в 1982 году была переведена на японский язык, преподаватели музыки не проявили к ней в то время должного интереса.

После реформы «Государственного стандарта» 1989 года по всей Японии в учебных заведениях были проведены семинары при поддержке правительства, муниципалитетов и частных организаций. Кроме того, было опубликовано много книг, вводящих в проблему «творческого музицирования». В результате практика музыкального преподавания в девяностых годах решительно изменилась, особенно в начальной школе.

В соответствии с последней версией «Государственного стандарта», которая должна вступить в действие с 2002 года, либерализации подлежит весь педагогический материал, кроме списка общего вокального репертуара для начальной школы. Министерство образования, науки, спорта и культуры поместило веб-сайт (на английском языке), где эта либерализация объясняется следующим образом:

«Много времени будет отведено гибкому обучению, соответствующему специфике конкретных сообщества, школы, ученика. Например, детям будет разрешено самим выбирать то, что им хочется выучить, а выученное за два школьных года будет показано вместе.

В принципе, общий учебный репертуар представлен не будет, но будут даны рекомендации по его выбору. Это делается для того, чтобы в начальных и средних школах первой ступени были разработаны самостоятельные программы музыкальных занятий, подходящие для конкретных сообществ и школы. Учебный материал по пению в начальных школах будет выбираться из песен, рекомендованных Министерством образования, поскольку народ любит их уже много лет. Для средней школы первой ступени будут даны советы по выбору репертуара, но конкретные пьесы не будут указаны».

Значение последней реформы заключается не только в либерализации учебных программ, но и в том, что все ученики средних школ первой ступени должны будут изучать традиционные японские инструменты. Новый «Государственный стандарт» требует от учителей музыки, чтобы они учили петь разные голоса, а не только «главный голос», а также игре на традиционных японских инструментах и на инструментах других, внеевропейских, культур. В предыдущий «Государственный стандарт» музыка для этих инструментов входила как материал для слушания, который мог давать учитель, не умеющий петь или играть на внеевропейских инструментах. Новые требования к обучению игре на традиционных инструментах окажут большое воздействие на педагогов музыки, особенно в средней школе первой ступени.

Еще одна важная особенность нового «Государственного стандарта» заключается во введении «периода целостного обучения». Хотя содержание курса не предписано, предложены примеры, и каждая школа может выбирать это содержание в соответствии со своими условиями. От педагогов ожидается, что они будут преподавать «интегрированное» обучение, используя традиционную японскую музыку, компьютерную музыку, мультимедийные искусства, звуковые образы (soundscape), дизайн и т. д. Фактически, музыка рассматривается в данном случае не как самостоятельный вид искусства, а как явление, глубоко укорененное в литературе, танце, драматургии Кабуки и Но, религиозных церемониях, а также в повседневной жизни общества. Поэтому традиционная музыка сама по себе есть предмет «интегрированного обучения». Такое расширение учебных программ означает, что учителя музыки в начальных школах первой ступени не смогут больше ограничиваться ролью руководителя классного хора.

Обучение традиционной японской музыке в классе

В первом выпуске «Основных направлений образования» традиционной японской музыке было отведено мало места. Только в третьем выпуске этого документа, в 1958 году, она была включена в предназначенный для учителей список «общих педагогических материалов». Хотя это и был большой шаг вперед, на всю девятилетнюю программу обучения для прослушивания пришлось лишь пять произведений традиционной японской музыки. В четвертом выпуске «Государственного стандарта» 1968 года преподаванию традиционной японской музыки в средней школе первой ступени было уделено больше внимания. Детские народные песни (традиционные игровые песни) стали обязательными, а список произведений традиционной японской музыки, предназначенных для слушания, увеличился.

В это время в Японию проникли системы Кодאי и Орфа. Обе они используют принцип систематического обучения, основанного на музыкальности родного языка. Их применение привело к возникновению в Японии так называемого «бума *варабэута*» (японских детских народных песен) [Muraо, 1985]. Среди других групп, энтузиазм в создании учебного материала, основанного на детских стихах, прибаутках и народных песнях, проявили союзы учителей. Однако в 1977 году изменение политики, направленное на увеличение гибкости образования привело к сокращению числа японских музыкальных пьес в пятом выпуске «Государственного стандарта». Преподаватели музыки отреагировали уменьшением интереса к традиционной японской музыке и сосредоточились на классном хоровом пении. В соответствии со «Стандартом», действующим сейчас, японская музыка должна изучаться в том объеме, какой возможен: в новом, реформированном «Государственном стандарте» репертуар для прослушивания не регулируется, лишь утверждается, что с 2002 года все ученики средней школы второй ступени должны изучать игру на традиционных японских инструментах.

Музыкальное образование в Японии было ориентировано на западную музыку со времени основания Национального института музыкальных исследований в 1879 году. Его основной целью было «сочинение подходящих для школьного обучения детских песен, в которых сплавлялись бы воедино западные и восточные элементы» [Izava, 1884], однако проблема была в том, как наилучшим образом осуществить сплав эти восточные и западные элементы. Сравнительное музыковедение (этномузыковедение) не было развито в Японии этого времени, и все попытки осуществить это слияние оказались бесплодными. Только сами японские дети нашли наиболее естественный путь смешения западных тональных мелодий и японских детских игровых песен.

Считается, что в основе традиционных детских мелодий в Японии лежит пентатоника с верхним тоном *ре* (*huro-re penta mode*), объясняемого обычно с точки зрения исправленной «теории тетрахорда» Коизуми [см. Токава, 1922]. Песня «Чатуми» — один из обычных учебных примеров в начальной школе, который учителя музыки рассматривают как образец западной тональной музыки. Однако когда японские дети используют ее в традиционном

игровом пении, она приобретает скорее японский, чем западный характер. В примере 15.2 приведена эта песня, основанная на двухтактовой попевке.

центральный тон А финалис

фрагмент мелодии, добавленный японскими детьми песня «Титтуми»

доминантовый звук А звучит как центральный тон

se se se no yoi yoi yoi aa tu mo chi ka da ku

ha chi ju u ha chi ya no ai mo ya ma ai mo

Пример 15.3 демонстрирует мелодию «Спрячь и ищи», написанную выдающимся японским композитором Йошинао Наката. Он сочинил ее, используя тот же принцип сплава, который японские дети открыли самостоятельно. Заметьте, что финалис колеблется между А и G, что вполне естественно для японцев, знакомых и с японской, и с западной тональными системами.

доминантовый звук А звучит как центральный тон

западная тональная схема I-VI-II-IV

тоника G традиционная японская детская мелодия финалис А

hi yo ko ga ae o ni wa de cho ko cho ko ka kure ni bo

don aa ni jo zu ni ka kure te mo ki ro i a a yo ga

mi e te ro yo daa daa da re ga me ka ta

Хотя «Спрячь и ищи» особенно удачный пример слияния двух систем, большинство вокальной музыки, сочиненной японскими композиторами, носит отчетливо японский характер. Мюрао [Muraо, 1987] изучал песни японских композиторов с помощью теории информации и нашел, что нисходящие последовательности *d-c-a* или *a-g-e*, наиболее часто встречаются в них; это совпадает с частотой таких мелодических структур в традиционной детской музыке. Видимо, японские дети используют западные и японские тональные схемы одновременно и без путаницы.

Музыка и обучение за пределами школы

Музыкальные школы Судзуки и Ямаха

Школы Судзуки не являются частью государственной системы образования Японии. Подход Судзуки, называемый «целостный ребенок», первоначально был разработан для маленьких детей. В нем большое внимание уделялось всестороннему обучению, тренировке памяти, репетициям, правильным движениям и позам. Судзуки [Suzuki, 1969] полагал, что «музыкальность — это человеческая способность, которую можно воспитывать с самого рождения». Его метод коренится в японской культуре и опирается на педагогические традиции, семью и заучивание наизусть.

В 1966 году корпорация Ямаха основала в Японии музыкальный фонд для поддержки музыкального образования и обучения своих покупателей пользованию приобретенными инструментами. Система музыкального обучения Ямаха состоит из различных курсов для детей старше 4 лет и для взрослых. Особое значение придается в ней развитию слуха и пению. Эти курсы требуют от родителей участия в «домашнем обучении»; идея состоит в том, чтобы обеспечить счастливый и плодотворный ранний музыкальный опыт. На классных занятиях раз в неделю дети приобретают пианистические навыки, обучаются чтению нот, развивают музыкальную восприимчивость, способности к самовыражению, исполнению, импровизации, пению и игре в ансамбле. Их учат не только игре на инструментах, но и тому, как учиться музыке, как с ее помощью выражать что-либо. Курс занятий на фортепиано включает в себя игру в ансамбле, «пальцеробикку» (специальные упражнения, развивающие подвижность пальцев) и игру на инструменте во множестве различных стилей. Придерживаясь принципа «музыка не знает национальных границ», школа Ямаха получила широкое распространение во всем мире.

Число учеников начальных и средних школ первой ступени, которые берут частные уроки помимо школьных занятий, возрастает, особенно в урбанизированных районах. В дополнение к частным педагогам и музыкальным школам типа школ Судзуки и Ямаха, Национальная телерадиовещательная компания Японии (NHK) имеет образовательные каналы на телевидении и радио, оказывающие сильное влияние на детскую музыку. Один из примеров — песня «Три брата Данго». Используемая в детской передаче, эта песня оказалась настолько привлекательной своими повторами, рифмами, ритмами танго, что только копий CD было продано более трех миллионов.

Караоке, традиционное пение и пол в японском обществе

Караоке — пение под заранее записанную музыку родилось в Японии и сегодня встречается в домашней обстановке, в школах, на работе и во многих общественных местах. Начало караоке было положено в программе NHK, на протяжении 54 лет транслирующей конкурсы любительского пения, в которых приняло участие 60 тысяч певцов. Каждое воскресенье в течение 45 минут около 20 певцов-любителей участвуют в конкурсе вместе с двумя

профессиональными эстрадными певцами. Участвовать могут молодые и старые, женщины и мужчины, солисты, дуэты или группы. 16 из 47 победителей местных конкурсов приглашаются участвовать в ежегодном национальном первенстве, проводимом в концертном зале NHK.

Самая популярная музыкальная передача в Японии, ставшая сейчас национальной традицией, это *Kouhaku Utagassen*, что означает «Состязание красных и белых песен». Передача получила английское название «Большой новогодний фестиваль песни». Фестиваль проходит ежегодно, в канун Нового года, и продолжается три с половиной часа. Выступают на нем две команды популярных японских певцов, в каждой по 25 солистов или групп. Певцов выбирают, учитывая их музыкальную деятельность в прошедшем году, их популярность и соответствие теме проходящего фестиваля. Для уверенности в правильном выборе участников Институт изучения культуры при NHK ежегодно проводит общенациональный опрос, касающийся популярности певцов и песен. На состязании оценивается уровень исполнительского мастерства и ряд других элементов. Эта передача существует на протяжении 45 лет и при рейтинге 50,7% является самой популярной среди всех телевизионных программ. Многие эстрадные певцы мечтают об участии в этом состязании ради известности и успехов в карьере.

Начиная с конца восьмидесятых годов, стало заметно, что на этих фестивалях молодые японки любят петь мужской репертуар популярных песен, транспонируя его на октаву вверх, потому что современные песни для мужчин написаны слишком низко для женского голоса. Юноши поют женский репертуар в исходном регистре, хотя это не так распространено [Mugaо, 1998; Kitayama *et al.*, 1999]. Это показывает, что разница между певческими диапазонами мужчин и женщин сокращается до такой степени, что они могут петь чуть ли не на одном и том же высотном уровне.

Аналогичное явление наблюдается в исполнении традиционной вокальной музыки. Например, разница между настройкой сямисэна (трехструнной лютни) для сопровождения мужского и женского голоса составляет большую секунду или терцию. Соответственно, мужчины и женщины на занятиях поют обычно в одном тоне. Как полагает Хираи [Hirai, 1995], упомянутое регистровое сближение мужских и женских голосов в эстрадной музыке не является чем-то необычным или ненормальным, а проистекает из японских традиций. Соотношение этих явлений в популярной, традиционной и школьной музыке должно быть изучено дополнительно.

Обучение традиционной музыке в «школах культуры»

Японская традиционная музыка преподается по системе *иемото* — системе длительного обучения, в которой глава учебного заведения контролирует успехи учеников и их переход от одного уровня к другому. Каждый жанр традиционной музыки — *нагаута* (лирические песни с аккомпанементом на сямисэне), *киёмото* (высокое быстрое пение в театре кабуки), *сокьёку* (музыка для кото), *сякухачи* (музыка для бамбуковой флейты) или *но* (музыка древнейшего японского театра) — преподается во многих школах. Глава каждой школы имеет своих учеников и использует свои собственные педа-

гогические методы, хотя в результате происходящей реформы образования эта традиционная система подвергается изменениям.

Весьма популярными учебными заведениями стали новые «школы культуры», или «культурные центры», управляемые крупными компаниями — газетными, телевизионными, газовыми и т. п., или муниципальными и церковными учреждениями. Такие «культурные центры» возникают во многих местах, где скапливаются люди — в больших универмагах и других городских общественных зданиях. В жилых районах, при церквях и храмах существуют аналогичные им общинные школы. В некоторых из них проводятся занятия с маленькими детьми, но в основном в них учатся взрослые — домохозяйки, пенсионеры, конторские служащие. Среди бизнесменов они не пользуются популярностью.

Любопытно, что в школах культуры курсы японской традиционной музыки привлекают гораздо больше народа, чем курсы западной музыки. Например, в школе культуры, управляемой газетной компанией Асахи, преподается большинство стилей традиционной японской музыки — шакухачи, танцы и пение но, игра на сямисэне и фольклорное пение, нагаута, киёмото, джидо, шиннаи и т. д. Плата за учение сравнительно низка; обучение проводится в группах, а не по отдельности с каждым учеником, как в системе иемото. Для большинства учащихся занятия японской музыкой — это хобби, поэтому некоторые из педагогов стараются использовать в своей деятельности нотный стан и соответствующие обозначения. Хотя будущий успех этих начинаний еще не очевиден, нет сомнения в том, что новая школьная реформа изменяет традиционную систему обучения.

Заключение

Новый «Государственный стандарт учебных планов», введенный в декабре 1998 года, включает в себя такие важные реформаторские моменты, как либерализация содержания занятий, изучение традиционных японских музыкальных инструментов, введение «периода целостного обучения». Педагоги музыки будут, по-видимому, сопротивляться этим нововведениям по трем причинам. Во-первых, даже в «общем репертуаре для слушания» ныне действующего «Национального стандарта» традиционная японская музыка зачастую игнорируется педагогами. Во-вторых, учителям музыки не хватает времени для того, чтобы овладеть традиционными японскими инструментами. И, в-третьих, от них требуется обучать компьютерным MIDI-технологиям, музыке Азии и Африки, популярной музыке, сочинению музыки с использованием современных методов композиции и традиционных японских инструментов, что совершенно невозможно, учитывая уменьшение времени, отводимого на уроки музыки. Поэтому не следует надеяться на то, что новая реформа «Государственного стандарта учебных планов» будет иметь положительный результат.

Однако есть основания для некоторого оптимизма в отношении традиционной японской музыки. Педагоги, плохо владеющие старинными инструментами, прибегают к помощи местных добровольцев — специалистов в традиционной музыке. В каждом районе находится достаточно пожилых

людей, которые, не будучи профессионалами, умеют хорошо играть на японских инструментах и рады помочь детям овладеть традиционной музыкой своей местности. При этом школьные учителя нередко учатся играть вместе с детьми. Поскольку японские школы становятся более открытыми для добровольных помощников, сближение с традиционной музыкой, вероятно, усилится в ближайшем будущем.

Другой важный момент развития состоит в том, что музыкальная индустрия выпускает традиционные японские инструменты для учебных целей, недорогие и доступные ученикам. Разработаны различные электронные инструменты и акустические системы, позволяющие педагогам свободнее обращаться к традиционной японской музыке и музыке других народов Азии, компьютерным технологиям, свободному сочинению и импровизации, а также интегрированному обучению, вместо того, чтобы ограничиваться классным хором и ансамблем.

Музыкальное образование в Японии находится в процессе изменений. До сих пор этот процесс был не быстрым, особенно в средней школе первой ступени, и поэтому был не очень заметен со стороны. Однако следующее десятилетие может изменить всю ситуацию до неузнаваемости.

Дэвид Дж. Харгривз, Адриан К. Норт

ЗАКЛЮЧЕНИЕ: МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБОЗРЕНИЕ

Мы предложили авторам этой книги написать свои главы по определенной схеме, в которой были выделены разделы: «цели и задачи», «содержание и методы» и «проблематика учащихся». Конечно, подходы авторов были различны, как и вопросы, выбранные ими для рассмотрения. Тем не менее, независимо от национальных или территориальных особенностей, выделяются некоторые общие проблемы и вызывающие озабоченность вопросы. Их мы и постараемся собрать воедино в этой последней главе. Они разделены на четыре главные группы: исторический, политический и культурный фон; проблемы учебных программ; цели и задачи; обучение музыки в школе и за ее стенами.

Исторический, политический и культурный фон

Совершенно очевидно, что представленные в книге страны значительно отличаются друг от друга по своим географическим размерам, населению, культурному разнообразию и экономическому уровню. Некоторые являются наследницами древних цивилизаций с многовековыми философскими традициями в области морали, развития личности и образования; другие обладают давними музыкальными и культурными традициями, глубоко укорененными в национальной и политической истории. Хотя в наши задачи пока не входит систематически и детально проследивать влияние этих факторов, мы можем привлечь отдельные, приведенные авторами примеры, для того чтобы проиллюстрировать некоторые особые обстоятельства, влияющие на музыкальное обучение и развитие.

Так, например, наш китайский коллега Чунь-Шинь Е указывает, что Китай объединяет людей 56 национальностей, говорящих на множестве различных языков, а Джерри Фарелл говорит о широком поле политических, культурных и музыкальных традиций Индии. Южная Америка — это еще один регион, страны которого страдают от экономической отсталости, что неизбежно сказывается на школьной системе. Если Китай и Индия имеют давние философские традиции и обладают древними культурами классической музыки, то историческое развитие южноамериканской музыки носит совершенно иной характер. Популярная и «народная» музыка Южной Америки образуют неотъемлемую часть повседневной жизни для большинства ее населения, и отчет Альды Оливейра показывает, что большая часть музыкальной деятельности, включая обучение музыке, происходит в этой неформальной обстановке, а не в школе.

Индия и Китай сталкиваются с другой, общей для них проблемой — противоречием между стремлением сохранить традиционную народную му-

зыку и повсеместным проникновением западной (главным образом, англо-американской) поп-музыки. Сегодня, в результате развития средств массовой коммуникации и интернета, она становится доступной для все большей части населения мира и оказывает интенсивное воздействие не только на музыкальные предпочтения множества молодых людей, но и на более общие элементы молодежной культуры — интересы в области развлечений и досуга, стиль одежды, социальную позицию и многие другие стороны жизни. Как видно из глав, посвященных Великобритании, Германии и Скандинавии, эта музыка уже несколько десятилетий является частью культурной традиции многих стран Запада. В других регионах мира она создает очевидные проблемы для существования и развития национальной культуры, на что разные страны реагируют по-разному.

В Китае, стране с самым большим населением в мире, западная поп-культура обладает сравнительно небольшим влиянием на музыкальное образование. Чунь-Шинь Е объясняет, что, в соответствии с преобладающей в стране традицией конфуцианства, музыка и другие искусства рассматриваются, в первую очередь, как средства, помогающие вести добродетельную жизнь; тот же принцип исповедуется и в Корее. В Китае этот подход существует наравне с устойчивой традицией консерваторского образования профессиональных музыкантов на основе западных методов обучения. Культурная революция шестидесятых годов грубо нарушила эту традицию, и многие школы были закрыты. Последующие события привели к тому, что началась разработка государственной программы образования, которая появилась в 1986 году; в ней были использованы некоторые актуальные идеи западной педагогики, такие, как ориентация на ребенка, ответственность учителей и сотрудничество в учебном процессе между педагогами и учениками.

Сходные проблемы существуют в Индии и Африке. Джерри Фарелл обращает внимание на то, что в Индии сосуществуют между собой множество музыкальных традиций: классическая, популярная, народная, религиозная, — и постоянно растет влияние музыки кино, порождения популярной (кино)культуры. Фарелл полагает, что в плане возможного разрешения этих разнообразных и подчас конфликтующих влияний Индия находится на перепутье: на заре нового тысячелетия она все еще не в состоянии решить, каким образом примирить это внутреннее мультикультурное разнообразие. Отчет Кэти Примос о последних тенденциях в Южной Африке выявляет существование и в этом регионе подобных «трений» между западной классической традицией, которая в прошлом обладала существенным влиянием, и африканской музыкой. Автор указывает, что новая «Программа образования 2005» дает уникальную возможность для реализации взаимодействия культур — увлекательной задачи будущего.

Россия представляет другой яркий пример прямого политического и исторического влияния на развитие музыки и культуры. Подобно Китаю, Индии и Африке, это огромный, многонаселенный и экономически отсталый регион с очень сильными и своеобразными культурными традициями. Уже давно в ней существует классическая консерваторская подготовка музыкантов, а в последнее столетие она испытала ряд драматичных политиче-

ских перемен. Хорошо известно, что в коммунистическом Советском Союзе такие композиторы, как Шостакович, Прокофьев или Римский Корсаков, подвергались цензуре на предмет соответствия их музыки идеалам коммунистического режима. Искусство рассматривалось как более или менее прямой способ идеологического и политического контроля. Как указывают Марис Вэлк-Фолк и Марина Гулина, перестройка, произошедшая в последние десятилетия XX века, изменила эту ситуацию в России до такой степени, что западная поп- и рок-музыка теперь не только разрешены, но кое-где даже стали учебным предметом, хотя классика все еще преобладает на всех уровнях школьной системы.

Столкновение между традиционной национальной музыкой и культурой с одной стороны и западной массовой культурой с другой происходит и в технологически развитых обществах. Глава, написанная Мюрао и Уилкинсом, показывает, что Япония может служить интересным примером технологически продвинутой страны, в которой существует древняя музыкальная традиция. Сейчас японцы стараются смягчить этот потенциальный конфликт, сознательно «сплавляя» различными способами западные и восточные музыкальные стили. Например, именно так японские композиторы пишут детскую музыку для школ; такой сплав стихийно возникает в детских игровых песнях. Другой путь — введение в Государственную программу образования 2002 года обязательного требования, чтобы школьные учителя музыки изучали традиционную музыку Японии и овладевали традиционными музыкальными инструментами.

Ситуация в других странах совершенно ясно показывает, каким образом исторический и политический контекст может напрямую влиять на развитие музыки и музыкального образования. Иногда такое воздействие может быть внезапным и резким: в Бразилии между 1964 и 1984 гг. музыкальное образование как таковое фактически исчезло в результате правления военного режима. Еще более свежий и поразительный пример мы видим в Южной Африке, где в результате выборов 1994 года произошла внезапная и полная переоценка существовавших обычаев и парадигм. Можно увидеть параллели этому в последствиях Второй мировой войны в Польше: Каспер Миклашевский и Войцех Янковский подчеркивают, что впервые после многих лет правления России, Пруссии и Австрии в Польше были открыты профессиональные музыкальные школы, которые послужили развитию национальной культуры и чувства национальной самобытности.

Описание исторических событий в странах Южной Америки показывает ключевую роль религиозных институтов в развитии музыкального образования в Аргентине, Перу и Бразилии. Эта роль осуществлялась через деятельность хоров и оркестров в капеллах при соборах, а также трудами миссионеров в их борьбе против рабства. Музыка была важным элементом в социальном и культурном развитии общества с огромным разнообразием культурных традиций. Подобное наблюдается и в Португалии: Граса Мота описывает, как прекращение португальской колонизации Африки в 1975 году вызвало приток в страну иммигрантов-африканцев, и как в местные музыкальные традиции влились новые африканские веяния. Можно добавить,

что массовая иммиграция из ряда регионов мира в постколониальную эпоху имела глубокое влияние также на музыкальные культуры Франции и Великобритании.

Это приводит к возникновению сложной проблемы музыкального образования в ситуации множественности культур. В большинстве стран, рассмотренных в этой книге, почти наверняка осознается важность изучения музыки различных культур, и Джоанелла Тафури обсуждает некоторые детали этой проблемы на примере условий Италии. Однако степень претворения этого идеала в жизнь сильно различается в разных странах. Великобритания и США, например, объединяют в себе множество различных культурных и расовых групп, поэтому данная проблема в этих странах выходит на первый план. Гэри Макферсон и Питер Данбар-Холл детально описывают, как музыка жителей островов Торресова пролива непосредственно включается в австралийскую образовательную программу; мы уже упоминали о стремлении японцев осуществить слияние восточных и западных музыкальных стилей.

Хотя эта проблема зачастую вызывает больше шума, чем дела, наш обзор ясно показывает ее важность, и решение, безусловно, будет достигнуто — в разных странах по-разному. Мультикультурное образование и национальная самоидентификация — это вопросы, важность которых по мере роста глобализации только возрастает.

Проблемы государственных программ образования

В музыкальном образовании большинства стран, рассмотренных в нашей книге, четко прослеживается разделение между общей и специальной музыкальной подготовкой: эти виды образования в большинстве стран существуют параллельно. Общее музыкальное образование (иногда называемое школьным или плановым) дается обычно в младшем возрасте. Осуществляют его либо профессиональные музыканты, либо учителя начальных классов, прошедшие дополнительную подготовку по музыке. Музыка как специальная дисциплина преподается факультативно или как предмет по выбору в старших классах школы, поэтому вплоть до самого окончания школы музыкой во многих странах занимается лишь часть учеников. Те, кто выбирает музыку своей будущей специальностью, обычно берут дополнительные частные уроки, помимо школьных занятий.

В некоторых странах Европы, таких как Великобритания, Германия, Скандинавия, общая музыкальная подготовка включает в себя занятия по развитию творческих способностей — подход, опирающийся на работы Джона Пэйнтера, Мюррея Шефера и других исследователей. Однако, этот подход распространен далеко не везде: общее музыкальное образование в России, например, начинается с изучения шести- семилетними детьми произведений великих русских композиторов при достаточно высоких требованиях к овладению традиционными музыкальными навыками. Специальное музыкальное образование, ориентированное на западную консерваторскую традицию, существует во многих странах Европы — Польше, России, Португалии, Германии, Соединенном Королевстве, как и в неевропейских странах, но опять же, это правило не универсально. Напри-

мер, в австралийской системе образования доминирует целостный подход на всех ступенях обучения, который ставит развитие творческого начала и способность к самовыражению выше, чем техническое качество конечного результата обучения.

В связи с двумя типами музыкального образования — общим и специальным — возникают спорные вопросы. Один из них состоит в том, кто лучше подготовлен для общего преподавания. В Великобритании, например, распространено мнение, что многие профессиональные музыканты плохо подходят для этой цели, поскольку они используют неподходящие для детей стандарты качества исполнения и предъявляют слишком высокие требования к конечному продукту, вместо того чтобы уделять внимание общим результатам, относящимся к процессу обучения (как в австралийской системе). Другой вопрос заключается в том, что специальная музыкальная подготовка зачастую слишком тесно связана с западной классической традицией: вероятно, вполне возможна подготовка специалистов и с использованием другого материала. Граса Мота рассматривает оба эти вопроса, описывая ряд недостатков в португальском музыкальном образовании, хотя в данном случае конкретные проблемы осложняются нехваткой ресурсов и штата преподавателей.

Возможно, наиболее остро оба эти вопроса стоят в Польше. Каспер Миклашевский и Войцех Янковский строят весь свой раздел вокруг «двух систем», как они их называют, общего и специального музыкального образования. ОМО включает в себя общепринятые направления — развитие слуха, исполнительское мастерство, чтение нот, а также некоторую творческую деятельность. СМО направлено на достижение высокого уровня совершенства в соответствии с западной классической традицией. Миклашевский и Янковский полагают, что музыкальное образование неэффективно в обеих системах. Хотя ОМО преследует весьма высокие цели, на практике ученики не овладевают даже началами музыкального искусства — и весьма вероятно, что эти цели слишком завышены при существующих материальных условиях. Подобным образом и цели СМО настолько специализированы и амбициозны, что многие молодые музыканты испытывают сильный стресс и бросают занятия. Авторы приходят к выводу, что музыкальное образование в целом нуждается в реформировании, с тем чтобы сблизить обе системы и переориентировать их в ином направлении.

Другой важный вопрос, возникающий в связи с планированием учебных программ, — это вопрос централизации; степень ее при проведении в жизнь образовательной программы существенно различается в разных странах. По-видимому, в Японии государственная программа более, чем в других странах, из тех, что включены в книгу, детализирует и контролирует педагогическую деятельность; Мюрэо и Уилкинс описали различные изменения программы, производимые в течение последних десятилетий. Другие страны, в которых государственная программа в той или иной степени регламентируется, — это Австралия, Великобритания и Индия. В Китае и Корее государственные программы введены сравнительно недавно и представляют собой заметное отклонение от существовавших традиций. В этих двух государствах делается сознательная попытка привести существующую практику

в соответствие с западными образцами, а также видно сознательное стремление рассмотреть противоречия между традиционной музыкой и западной массовой культурой, что обсуждалось выше.

В других европейских странах делается меньший акцент на централизации, и в некоторых случаях, как, например, в Скандинавии, прослеживается намеренный сдвиг в противоположную сторону. Ситуация в Германии представляет собой интересное сочетание: Хайнер Гембрис объясняет, что шестнадцать земель осуществляют автономный контроль над своими образовательными программами, и в то же время существует централизованное руководство со стороны Совета по делам культуры. Аналогичная в некоторых отношениях ситуация существует в США. Хотя все школы контролируются на местном уровне (в частности, школьными советами каждого штата), параллельно существуют государственные стандарты, к соответствию которым должен стремиться каждый штат и на основе которых проводятся экзамены, необходимые для поступления в университеты.

Эффективность централизованной или нецентрализованной системы в музыкальном обучении может быть оценена только в условиях особого контекста каждой страны: с учетом региональных музыкальных традиций и музыкального наследия, с учетом других аспектов образовательной политики, а также недавней политической истории государства. Корея и Китай двигаются в сторону централизации с целью организовать и систематизировать то, что воспринималось как недопустимая пестрота. Такой же была цель недавних перестроек государственных программ в Японии и Великобритании. В последнем уровне регламентации содержания курсов и педагогических методов несколько уменьшился со времени введения исходной Государственной программы образования в 1988 году. Многие из этих изменений являются сейчас предметом заботы государства.

Цели и задачи

Для чего существуют музыка и другие виды искусства? Какую роль они должны играть в жизни людей? Какие вытекающие из этой роли цели должны быть у музыкального образования? Это нелегкие вопросы, в особенности, если принять во внимание все разнообразие мировых культур. Мы попытались сформулировать ответ на первый вопрос в недавней работе по психологическим функциям музыки в повседневной жизни [Hargreaves and North, 1999]; второй и третий вопросы требуют привлечения социальных, педагогических и даже моральных проблем. Сегодня во многих странах одним из важнейших является вопрос о том, должно ли искусство иметь цель в самом себе, не требуя поэтому никакого другого оправдания, или оно должно действовать как вспомогательное средство при изучении других предметов. Обсуждая американскую образовательную политику в области музыки, Рудольф Рэдоси упоминает о недавних научных работах, посвященных так называемому «эффекту Моцарта», в соответствии с которым слушание музыки Моцарта помогает в решении немusикальных задач, связанных с пространственно-временным воображением. Этот сложный вопрос породил немало горячих дебатов, как в популярной прессе, так и в научных публикациях.

Явно преждевременно было бы строить образовательную политику на основе исследовательских фактов, которые часто интерпретируются и осмысляются неверно. Тем не менее, возможные следствия «эффекта Моцарта» для образования служат в Соединенных Штатах предметом серьезного обсуждения. Подобные дискуссии проходили в последнее время в Великобритании в связи с тем, что правительство урезало средства и учебное время, отводимые на музыку по школьной программе. Возникли организации по противодействию этим ограничениям, например, NCMS — Национальная компания поддержки музыки в программе образования. NCMS привлекает внимание к результатам исследований, свидетельствующих о так называемом «эффекте переноса», обосновывая важность присутствия искусства в образовательной программе его благотворным действием на другие стороны обучения, такие как чтение, пространственные навыки, изучение языков, социальное и эмоциональное развитие и т. д.

Хотя найдется немного желающих возражать против доводов, выдвигаемых движениями типа NCMS, все же использование аргументов, опирающихся на «эффект переноса» может быть ошибкой по двум причинам. Во-первых, свидетельства такого эффекта весьма немногочисленны; во-вторых, что более важно, искусство должно оцениваться, в первую очередь, по его собственным достоинствам, а не по побочным результатам. Мюрао и Уилкинс обрисовывают ход такой дискуссии в Японии, где обучение музыке рассматривается как самоцель, а не как средство для достижения цели. Особое внимание обращается на «воспитании учеников с помощью музыки» а не на то, чтобы «научить их музыке», хотя недавно произошли некоторые изменения в акцентах, переместившихся на саму музыкальную культуру Японии.

Данная книга показывает, что разные страны по-разному отвечают на этот ключевой вопрос. Было бы полезно расширить дискуссию, выделив три основных типа аргументации, используемой в разных странах для включения музыки в программу общеобразовательных школ. Она может исходить из достижения целей *чисто музыкальных*, смешанных, которые включают различные аспекты развития личности, и, наконец, преимущественно *социальных и культурных*.

Мы уже упоминали тот аргумент, что музыка существует, имея «конечную цель в себе самой», аргумент, по которому музыкальное образование не нуждается ни в каких дополнительных обоснованиях. Обучение музыке развивает определенные, более или менее специальные музыкальные умения, такие, как чтение с листа, пение, развитие слуха, а также другие исполнительские навыки, которым придается особое значение на ранних стадиях обучения. Однако оно имеет и более широкий спектр действия, способствуя развитию таких музыкальных качеств и умений, как эмоциональность, исполнение, музыковедческое понимание, эстетическая оценка и эстетическая разборчивость, творческие способности в импровизации и композиции. Баланс между специальными и более общими аспектами обучения музыке в разных странах различен. В Китае, например, в результате реформы музыкального образования, обсуждавшейся в девяностые годы, стало уделяться больше внимания музыкальному творчеству, чем достижению традиционно-

го мастерства, а программа обучения стала ориентироваться более на ученика, чем на учителя, что представляет собой радикальный отход от предшествующего, традиционного подхода.

Творческие аспекты музыкального мастерства, экспрессивность, способность к самовыражению, эстетическому восприятию ведут нас к тому, что называется *личностными* задачами, поскольку они выходят за рамки собственно музыкальных составляющих. В Австралии, например, в государственной учебной программе в области искусства особый акцент делается на целостном подходе к образованию. Такой подход должен служить главным целям образования, то есть способствовать безбоязненному самовыражению, творческому и изобретательному мышлению, чувству включенности в творческий процесс и уверенности в успехе. Россия являет собой любопытную и в чем-то парадоксальную противоположность этому. Хотя особое внимание в этой стране уделяется выработке технических навыков на основе довольно узкого репертуара классической музыки, конечной целью является достижение высокого уровня эмоциональной выразительности через музыку. Техническое мастерство — это важное и необходимое условие, но оно считается средством выражения чувств, средством осмысления и интерпретации того, что вложил в музыку композитор.

Другая сторона развития личности с помощью музыкального образования — это выработка характера, нравственное развитие и «праведная жизнь». Такие цели ярче всего выступают в восточных обществах, часто — как непосредственный результат влияния конфуцианства. Мы узнали, например, что в Корею с 1995 года был введен предмет, называющийся «радостная жизнь», который объединяет музыку, изобразительные искусства, литературу и обществоведение. Упомянутое влияние прослеживается и в Китае, где представление о музыке как о нравственной силе проявляется в повышенном внимании к праведной жизни. Скромность и альтруизм, подчеркиваемые на Востоке, являют разительный контраст к описанным Рэдоси традициям «фронтир», которые формировались в США в результате стратегии выживания, необходимой в эпоху освоения Америки. Дух индивидуальной предприимчивости и соревновательности резко контрастирует с восточными традициями общественного сотрудничества.

В третьей группе задач музыкального образования — *социальных и культурных* — искусство (и музыка в том числе) рассматривается как средство пропаганды социальных и культурных ценностей и даже как средство политического и идеологического контроля. В бывших коммунистических странах искусство служило в первую очередь именно этим целям. Музыка выдающихся композиторов подвергалась прямому идеологическому контролю и цензуре; искусство, которое не соответствовало государственной идеологии, не отвечало требованиям социалистического реализма и патриотизма, считалось упадническим и нередко запрещалось. Такого подхода придерживался и коммунистический Китай в прошлом веке, когда идеи культурной революции доминировали в официальной идеологии и западная музыка считалась «духовной заразой».

Особые социальные и культурные задачи могут, однако, быть как отрицательными, так и положительными. Как показывает Кэти Примос, в южно-

африканской программе музыкального образования явно выражено стремление к открытости и доступности разнообразных путей обучения музыке и к сдвигу укоренившихся подходов и шаблонов в сторону существующих культурных традиций. Стоит отметить, также, что музыкальные, личностные и социально-культурные цели могут быть все (в той или иной степени) включены в одну программу образования. Об этом пишет Джоанелла Тафури, обсуждая итальянскую концепцию *educazione, istruzione e formazione*.

Социально-психологические исследования обнаруживают все больше свидетельств важной роли музыки в повседневной жизни людей [Hargreaves and North, 1997], поэтому цели и задачи музыкального образования заслуживают самого серьезного анализа. Интересно рассмотреть подробнее практический опыт различных стран в отношении конкретных элементов учебного плана. Выделяются четыре широких области музыкальной деятельности, которые поддерживаются и поощряются в большинстве стран. Эти области связаны с *исполнением, с развитием слуха и умением слушать, с пониманием и знанием и с творчеством*.

Первые три являются традиционно-консерваторскими, и некоторые страны уделяют им особое внимание. Западная классическая традиция доминирует в восточноевропейских странах, таких как Польша и Россия, а также в Китае. Хотя в этой традиции сильный акцент делается на формальном мастерстве, важность эмоционального выражения и творческого начала также подчеркивается в той или иной степени.

Соотношение между вниманием, уделяемым, с одной стороны, творческому началу, а с другой, — знаниям ученика и пониманию изучаемой музыки, представляет собой большой интерес и различается в разных странах. В книге прослеживается четкое разделение между подходом, который можно назвать ориентированным на учителя, и подходом, ориентированным на ученика, причем второй более тесно связан с развитием творческого начала. Эти подходы находят параллели, соответственно, в восточном и западном отношении к обучению музыке, хотя из этого правила есть много исключений. Индийская система *гуру-шишья* может служить примером ориентации на учителя. Ученик работает как подмастерье у гуру, многие месяцы и годы обучаясь традициям и технике исполнения. Любопытно, что за этот долгий период ученик овладевает и мастерством импровизации, хотя, как объясняет Джерри Фарелл, для нее существуют строго предписанные правила.

«Творческому музицированию» уделяется особое внимание в Австралии, в Великобритании, в Северной и Южной Америке; происходит это в ряде случаев путем полного следования рекомендациям таких методистов, как Джон Пэйнтер и Мюррей Шэфер. По описанию Гэри Макферсона и Питера Данбар-Холла, в австралийских учебных планах творческому самовыражению или *процессу* музицирования придается больше значения, чем конечному результату: процесс создания, исправления, доработки рассматривается как неотъемлемая и важная часть «целостного» обучения музыке.

Два этих различных подхода представляют собой интересный контраст. В некотором смысле подход, ориентированный на ученика, реализует идею о том, что программа обучения должна быть адаптирована к уровню и особым

потребностям ребенка, в то время как «педагогоцентричный» подход направлен на адаптацию ученика к требованиям учителя и к музыкальной культуре. В музыкальном образовании разных стран эти подходы часто бывают трудно-разделимы, и их соотношение с западной и восточной культурами отнюдь не прямое. Творческое музицирование сейчас поощряется в таких странах как Польша, Корея, Япония и Китай; гораздо труднее составить представление об этих подходах в музыкальном образовании в Африке. Сочинение и импровизация существуют в разнообразных формах в различных музыкальных культурах, и должностные лица могут многое почерпнуть из этого разнообразия.

Обучение музыке в школе и вне школы

Как указывает Кэти Примос в своей главе, идея о том, чтобы ходить в школу для «обучения музыке», совершенно чужда людям во многих частях Африки. Музыка — это неотъемлемая часть повседневной жизни и часть социального и духовного благополучия людей: она — естественная составляющая трудовой деятельности, игры, ритуалов, церемоний по случаю религиозных и семейных событий. Разделение между овладением музыкой в результате естественного вхождения в культуру и в результате специального обучения или тренировки также варьируется от страны к стране.

В главе Альды Оливейра описано, как богатое и мультикультурное музыкальное наследие Южной Америки передается, в основном, не через школу, а неформальными путями. Оливейра описывает боссанову, тропикалью, марш-ранчо и другие музыкальные формы как специфически южноамериканские, которые создаются и распространяются ведущими композиторами и исполнителями в очень активной, но неформальной музыкальной среде, существующей, прежде всего, вне школы. Оливейра полагает, что обучение музыке происходит в процессе игр, в семье, в городских микрорайонах, в барах, ночных клубах, на пляже. Отсюда возникает интересный взгляд на будущее музыкального образования.

Возникает важный вопрос: дополняет ли неформальное музыкальное обучение, существующее во всех странах, школьное обучение или конкурирует с ним. И снова ответ в разных странах будет разным. В Африке и Южной Америке обеспечение школьного преподавания недостаточно, и неформальные методы выходят на первое место. В Великобритании существует четкое разделение и, может быть, даже соревнование между музыкой в школе и за ее стенами, особенно на уровне средней школы. В главе Грэхема Уэлча приводятся факты из отчетов школьных инспекторов, свидетельствующие о том, что если по качеству преподавания музыка — один из лучших предметов в начальной школе, то одновременно она оказывается одним из худших предметов в средней: инспекторы констатируют, что музыка делается «сухой и далекой от интересов учеников».

Вероятно, это связано с тем, что в начальной школе музыка хорошо вписывается в более широкие рамки общего учебного плана; в то же время у подростков возникает интерес к определенным стилям популярной музыки, которая связана с внешкольной деятельностью и развлечениями. Накапливается все больше свидетельств того, что предпочтения в сфере популярной

музыки являются главным критерием самоидентификации многих подростков. Нами также был выполнен ряд эмпирических исследований, посвященных различным функциям музыкальных предпочтений подростков, которые образуют «символ» социальной идентификации [North and Hargreaves, 1999; Tarrant, Hargreaves and North, 2001].

Возникает очевидный вопрос: как музыкальное образование в средней школе должно решать эту проблему? Горячие дебаты по этому поводу развернулись в Великобритании. Росс [Ross, 1995] утверждает, что музыка стала одним из наименее привлекательных предметов в средней школе, потому что попытки модернизировать программу музыкального обучения окончились неудачей; учителя музыки упорно придерживаются своих традиционных методов, вместо того, чтобы ответить на вызов современности, и потому что традиционное преподавание музыки в средней школе оторвано от реальности. Наше собственное недавнее исследование 2465 британских подростков в возрасте 13–14 лет [North, Hargreaves and O'Neil, 2000] показало, что смысл исполнения или слушания популярной музыки они видят в удовольствии, тренировке творческих способностей и воображения, снятии напряжения и стресса, а по отношению к классической музыке этот смысл состоит в удовлетворении родителей и педагогов.

С другой стороны, многие ученики средней школы получают удовольствие от поп-музыки вне школы и одновременно от школьных занятий «классикой» или той же поп-музыкой: не обязательно существует отчетливое противопоставление классической и популярной музыки и их однозначная связь, соответственно, со школьными и внешкольными занятиями. Фактическая сторона дела сильно различается в разных странах. Мы видели, что поп-музыка входит в программу школьного образования в Германии и даже в Польше, России и Индии. Несмотря на это, различные формы популярной музыки в явном виде не упоминались некоторыми авторами нашей книги, и изучение этих форм в связи со старшими уровнями музыкального образования в лучшем случае только начинается.

Однако, это только одна сторона проблемы соотношения формальной и неформальной музыки. Во многих странах между ними существует здоровое равновесие, наряду с устойчивыми традициями общественной музыкальной деятельности. Бенгт Ольсон описывает муниципальные музыкальные школы в Скандинавии. В них принимают учеников независимо от возраста и способностей, и сами школы составляют интегрированную часть местной общины. Во многих отношениях они подобны «школам культуры», описанным Мюрао и Уилкинсом, и немецким «народным школам», описанным Хайнером Гембрисом. Мюрао и Уилкинс объясняют, что возможность получить музыкальную подготовку предоставляют и частные институты, вроде компании национального радиовещания, школ Ямаха или Судзуки. Что касается феномена караоке, то хотя первоначально мотивы его возникновения были сугубо коммерческими, однако сейчас он приносит пользу всему сообществу в целом.

Еще одна область неформального музицирования, интегрированного в местное сообщество, представлена в отчете Грасы Мота о музыкальных группах (*bandas*) в Португалии. Хотя это, в сущности, местные любительские

группы, лучшие из них достигают высокого профессионального уровня. Одно из их важных достоинств заключается в том, что их составляют представители разных поколений: мужчины и женщины всех возрастов несут музыкальные традиции, передавая их от родителей к детям строго упорядоченным образом, с еженедельными репетициями и регулярными конкурсами. Мота указывает, что в *bandas* люди обучаются читать ноты и писать музыку, играть на инструментах и принимать участие в общественных событиях, независимо от возраста, пола и способностей; такие группы создают возможности, которых школьная система предоставить людям не может. Музыкальные конкурсы распространены также в Германии, Японии и США, хотя отношение к ним и мотивы участия в них могут быть различными в разных странах.

Здесь мы сталкиваемся с интересным парадоксом. Хотя неформальная музыкальная деятельность, наподобие португальских *bandas* осуществляется вне школы и явно удовлетворяет как индивидуальных участников, так и все сообщество, высший их результат — это, по-видимому, конкурсы, которые неизбежно требуют внешнего судейства и оценки. Анализ Бенгта Ольсона, посвященный роли оценки в скандинавском музыкальном образовании, весьма полезен в разработке теоретического взгляда на этот очевидный парадокс, а также и на сущность формального и неформального музицирования. Ольсон ссылается на разделение Сааром педагогической и музыкальной организации музыкальной деятельности, что дает возможность глубокого проникновения в три другие проблемы, а именно — проблему аутентичности в музыке, проблему оценки и ее роли и проблему самоидентификации будущего учителя музыки, проходящего подготовку.

«Педагогическая организация» подразумевает контекстуализацию знаний на школьной основе; для нее важен «объективный» анализ и формулировка ясных стандартов исполнения. «Музыкальная организация» более гибка и менее связана формальными стандартами: здесь важно создание новых идей и новых интерпретаций. Это отличие позволяет увидеть, что вопрос об аутентичности различных музыкальных жанров и исполнений тесным образом связан с тем, в какой системе организации они определены. Аутентичное исполнение популярной или народной музыки скорее относится к музыкальной организации и поэтому встречается чаще в неформальном контексте.

Оценка — это неотъемлемая часть формальной, педагогически организованной музыки: ее уровень и достоверность очень сильно зависят от того, как она используется. Хотя «формативное» (по ходу обучения) оценивание выглядит как необходимая часть учебного процесса, оценка по итогам более обычна в музыкальном образовании и часто используется как объективный показатель для аттестации или отбора. Ольсон полагает, что оценивание можно рассматривать также и как средство контроля неформальной музыкальной деятельности, позволяющее удерживать ее в педагогических рамках. Возможные роли будущего учителя музыки как «музыканта» или как «педагога», становятся гораздо яснее, если их рассматривать, соответственно, как музыкально или педагогически организованные, и Ольсон подробно рассматривает возможные и действительно часто встречающиеся подобные ролевые конфликты.

Заключение: теория и практика

Анализ Ольсона дает удобную возможность закончить наш обзор основных тем, поскольку он показывает, как теоретическое исследование может помочь в объяснении различных практических проблем. Вообще говоря, немногие из наших авторов могли показать убедительные примеры того, как психологические концепции или теории образования взаимодействуют с педагогической практикой или образовательной политикой в какой-либо стране. Грэхем Уэлч в своем разделе сокрушается по поводу явного отсутствия таких примеров в Великобритании: он называет ряд областей, в которых результаты исследований могут и должны иметь прямое влияние на принятие решений. Крайне редки попытки обосновать программу образования результатами психологических исследований по музыкальному развитию и обучению, или сформулировать цели и задачи образования, опираясь на установленные научные факты.

Рудольф Рэдоси описывает некоторые специфические формы воздействия теории на музыкальное образование в Северной Америке, которые должны были иметь долговременное влияние на политику в этой области. С некоторым сожалением он заключает, что склонность поддаваться массовым увлечениям заставляет американских деятелей образования следовать всяческим модным идеям, вместо того, чтобы развивать надежные теоретические основания или последовательную политику. В центре обсуждений оказывается так называемое «мозговое» обучение, а если речь идет о музыке, то особый интерес вызывает «эффект Моцарта», хотя влияние психологии поведения, психологии развития и психологии познания, теории «многожественного интеллекта» Гарднера тоже заметны.

Нам приходится заключить, как это уже неоднократно случалось в музыкальной психологии и музыкальном образовании, что между теорией и практикой остается огромный разрыв. Наша собственная теоретическая цель при составлении этой книги была в том, чтобы конкретизировать различные способы, которыми социальное и культурное окружение формирует музыкальное обучение и развитие. Взгляд на множество различных стран позволил с уверенностью утверждать, что огромное богатство и разнообразие музыкальных культур мира и особые политические и исторические обстоятельства, существующие в разных регионах, определяют направление музыкального образования и развития.

Очевидный урок на будущее, который мы должны вынести из этого рассмотрения, заключается в том, что наше представление о границах и сущности музыкального образования должно быть очень широким, по крайней мере, шире того, которое отражено в образовательных программах. Важность социального и культурного контекста совершенно отчетливо выступает при сравнении условий формального и неформального обучения музыке. Эти условия оказывают решающее воздействие на природу всякой музыкальной деятельности, да и на развитие самой музыки. Поскольку процессы глобализации и технологического прогресса в XXI веке продолжают ускоряться, социальные и психологические исследования будут иметь все большее значение.

ЛИТЕРАТУРА

Глава 1. Австралия

- Allan R. and Hill P.* Multicultural education in Australia: historical development and current status // J. Banks and C. Banks (eds) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan, 1995.
- Anderson W. and Shehan Campbell P.* (eds) *Multicultural Perspectives in Music Education*. Reston, VA: MENC, 1989.
- Arts Education. Report by the Senate Environment, Recreation, Communications and the Arts References Committee. Canberra: Parliament of Australia. October, 1995.
- Barrett M.* Invented notations: a view of young children's musical thinking. *Research Studies in Music Education*. 1997. № 8. P. 2–14.
- Bartle G.* *Music in Australian Schools*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research, 1968.
- Broughton D.* Shaping the national curriculum: issues for Australian arts educators // E. P. Errington (ed.) *Arts Education: Beliefs, Practices and Possibilities*. Geelong: Deakin University Press, 1991.
- Burnard P.* Task design and experience in composition. *Research Studies in Music Education*. 1995. № 5. P. 32–46.
- Comte M.* The arts in Australian schools: the past fifty years. *Australian Journal of Music Education*. 1988. № 1. P. 102–121.
- Cook T.* *Black on White: Policy and Curriculum Development in Aboriginal Education*. Sydney: Human Factors Press, 1995.
- Curriculum Corporation. *The Arts: A Curriculum Profile for Australian Schools*. Melbourne: Curriculum Corporation, 1994 (a).
- Curriculum Corporation. *A Statement on the Arts for Australian Schools*. Melbourne: Curriculum Corporation, 1994 (b).
- Curriculum Corporation. *National Principles and Guidelines for Aboriginal and Torres Strait Islander Studies*, K–12. Melbourne, 1995.
- Dunbar-Hall P.* Problems and solutions in the teaching of Aboriginal and Torres Strait Islander music // E. Gifford, A. Brown and A. Thomas (eds) *New Sounds for a New Century: Australian Society for Music Education 30th Anniversary National Conference (ASME XI)*. University of Queensland, Brisbane. 1997. July. P. 4–8.
- Harvey D.* *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford: Basil Blackwell, 1989.
- Hogg N.* Strategies to facilitate student composing // *Research Studies in Music Education*. 1994. № 2. P. 15–24.
- Lees H.* (ed.) *Sharing Musics of the World. Proceedings of the 20th World Conference of the International Society for Music Education held in Seoul, Korea*. 1992.
- Livermore J. and McPherson G. E.* Expanding the role of the arts in the curriculum: some Australian initiatives // *Arts Education Policy Review*, 1998. № 99 (3). P. 10–15.
- Lundquist B. and Szego C.* (eds) *Music of the World's Cultures: A Source Book for Music Educators*. Perth: Gallaway International Resource Centre for Music Education, 1998.
- McLeod J.* *The Arts and the Year 2000*. Melbourne: Curriculum Corporation, 1991.
- McMillan R.* Finding a personal musical «voice»: the place of improvisation in music // *Research Studies in Music Education*. 1997. № 9. P. 20–28.
- McPherson G. E.* Integrating the arts into the general curriculum: an Australian perspective // *Arts Education Policy Review*. 1995. № 97 (1). P. 25–31.
- NSW Board of Studies. *Music Tears 7–10*. Sydney: NSW Board of Studies, 1994(a).
- NSW Board of Studies. *Music Support Document 7–12*. Sydney: NSW Board of Studies, 1994 (b).
- NSW Board of Studies. *Music 2 and Music Extension: Stage 6 Syllabus*. Sydney: NSW Board of Studies, 1999.
- NSW Department of School Education. *Syllabus in Music*. Sydney, 1956.
- NSW Department of School Education. *Music K–6. Syllabus and Support Document*. Sydney, 1984.
- NSW Department of School Education. *Sync or Swing: A Teaching Resource for Teaching Music*. Sydney, 1997.

- Queensland Board of Secondary Senior School Studies. Music: Senior Syllabus. Brisbane: Queensland Board of Secondary School Studies, 1995.
- Stowasser H. Some personal observations of music education in Australia, North America and Great Britain // International Journal of Music Education. 1993. № 22. P. 14–28.
- Van Ernst B. A study of the learning and teaching processes of non-native music students engaged in composition // Research Studies in Music Education. 1993. №1. P. 22–39.
- Victorian Curriculum and Assessment Board. Music Study Design. Melbourne: Victorian Curriculum and Assessment Board, 1991.
- Welch A. Australian Education: Reform or Crisis? Sydney: Allen and Unwin, 1996.
- York F. Island song and musical growth: toward culturally based school music in the Torres Strait Islands // Research Studies in Music Education. 1995. № 4. P. 28–38.

Глава 2. Африка

- Agak H. O. Gender in school music in the Kenyan history of music education // Proceedings of the 23rd International Society for Music Education World Conference. ISME, Pretoria. 1998. P. 1–21.
- Amoaku W. K. My world, your world, our world: the sounds that bind us all: developing the child musician in African societies // Proceedings of the 23rd International Society for Music Education World Conference. ISME, Pretoria. 1998. P. 22–25.
- Ballantine C. Marabi Nights. Johannesburg: Raven, 1993.
- Coplan D. In Township Tonight. Johannesburg: Raven, 1985.
- Dargie D. The teaching of African music using techniques based on traditional teaching/learning methods // Proceedings of the 23rd International Society for Music Education World Conference. ISME, Pretoria. 1998. P. 116–130.
- Flolu J. Music education in Ghana: the way forward // M. Floyd (ed.) World Musics in Education. Aldershot: Ashgate. 1996.
- Flolu J. In search of an African and relevance oriented music education system for Ghanaian schools // Proceedings of the 23rd International Society for Music Education World Conference. ISME, Pretoria. 1998. P. 183–190.
- Gilroy P. The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness. London: Verso, 1993.
- Graham R. Stern's Guide to Contemporary African Music. London: Pluto, 1989.
- Gray A. -M. The liberation song, with special reference to those used by the African National Congress, the Inkatha Freedom Party and the Pan Africanist Congress. Unpublished MMus thesis. University of the Orange Free State, 1996.
- Hauptfleisch S. Effective Music Education in South Africa: Main Report. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.
- Kebede A. Roots of Black Music: The Vocal, Instrumental, and Dance Heritage of Africa and Black America. Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall, 1982.
- Kruger J. Ideas for the classroom: four Venda songs // E. Oehrle (ed.) The Talking Drum. Newsletter Issue. 1998. 10. 2–6 December.
- Malan J. P. (ed.) South African Music Encyclopaedia. Vol. I. Cape Town: Oxford University Press. 1979.
- Manuel P. Africa. // Popular Musics of the Non-Western World. Oxford: Oxford University Press. 1988.
- Mngoma K. Music and Ubuntu // Proceedings of the 23rd International Society for Music Education World Conference. ISME, Pretoria. 1998. P. 427–433.
- Mokwunye J. N. The role of women in African music education // Proceedings of the 23rd International Society for Music Education World Conference. ISME, Pretoria. 1998. P. 434–442.
- Ndlovu C. and Akrofi E. The state of research in the performing arts of South Africa // Bulletin: Issues in the Human Sciences, 1999. 6 (1). P. 14–15.
- Nettl B. The Study of Ethnomusicology: Twenty-nine Issues and Concepts. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1983.
- Nzewi M. African Music: Theoretical Content and Creative Continuum. Olderhausen: Institut für Didaktik populärer Musik, 1997.
- Primes K. The cultural identity crisis: a challenge for South African music education in the 1990s // Proceedings of the Fourth National Music Educators' Conference. SAMES, Cape Town. 1992. P. 129–141.

- Republic of South Africa. White paper on education and training // Government Gazette. 1995. 357 (16312).
- Republic of South Africa (1996) National Education Policy Act 1996 // Government Gazette. 1996. 370 (17118).
- Shelamay K. K. Recording technology, the record industry, and ethnomusicological scholarship // Nettl, B. and Bohlman, P. V. Comparative Musicology and Anthropology of Music. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- Zezeza P. T. Manufacturing African Studies and Crises. Dakar: CODESRIA, 1997.

Глава 3. Великобритания

- Alexander R., Rose J. and Woodhead C. Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools. A Discussion Paper. London: Department of Education and Science, 1992.
- Arnot M., Gray J., James M., Ruddock J. and Duveen G. Recent Research on Gender and Educational Performance. London: OfSTED/The Stationery Office, 1998.
- Baily J. The role of music in three British muslim communities // *Diaspora*. 4 (1). 1995. P. 77–88.
- Baumann G. The re-invention of *bhangra*: social change and aesthetic shifts in Punjabi music in Britain // *The World of Music*, 1990. 2. P. 81–98.
- Bray D. CD-ROM in music education // *British Journal of Music Education*. 14 (2). 1997. P. 137–142.
- Burns E. M. Intervals, scales, and tuning // D. Deutsch (ed.) *The Psychology of Music* (2nd edn). London: Academic Press, 1999.
- Carter R. Mapping the Mind. London: Weidenfeld & Nicolson, 1998.
- Carterette E. C. and Kendall, R. A. Comparative music perception and cognition // D. Deutsch (ed.) *The Psychology of Music* (2nd edn). London: Academic Press, 1999. P. 725–779.
- Colley A., Comber C. and Hargreaves D. J. 'IT and music education: What happens to boys and girls in co-educational and single sex schools?' // *British Journal of Music Education*. 14 (2). 1997. P. 119–127.
- Cooksey J. M. and Welch G. F. Adolescence, singing development and National Curricula design // *British Journal of Music Education*. 15 (1). 1998. P. 99–119.
- Cope P. and Smith H. Cultural context in musical instrumental learning // *British Journal of Music Education*. 14 (3). 1997. P. 283–289.
- Cottrell S. Partnerships in the classroom // *British Journal of Music Education*. 15 (3). 1998. P. 271–285.
- Crozier W. R. (1997) Music and social influence // Hargreaves D. J. and North A. C. (eds). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, P. 67–83.
- DFE (1995a) *The National Curriculum*. London: HMSO.
- DFE (1995b) *Music in the National Curriculum*. London: HMSO.
- DfEE (1998a) *Education and Training Statistics for the United Kingdom 1997*. London: The Stationery Office.
- DfEE (1998b) *Requirements for Courses of Initial Teacher Training*. Circular 4/98. London: Department for Education and Employment.
- DfEE (1999a) *The National Curriculum: Handbook for Primary Teachers in England*. London: Department for Education and Employment / Qualifications and Curriculum Authority.
- DfEE (1999b) *The National Curriculum: Handbook for Secondary Teachers in England*. London: Department for Education and Employment / Qualifications and Curriculum Authority.
- DfEE (1999c) *All our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: Department for Education and Employment.
- DfEE (2000) Rt Hon. David Blunkett MP, Secretary of State for Education and Employment. Speech to the North of England Conference, 6 January 2000. [<http://www.dfee.gov.uk/speech1/>]
- Dowling W. J. The development of music perception and cognition // D. Deutsch (ed.) *The Psychology of Music* (2nd edn). London: Academic Press, 1999. P. 603–625.
- Drummond B. Classroom music teachers and the post-primary curriculum: the implications of recent research in Northern Ireland // *British Journal of Music Education*. 16 (1). 1999. P. 21–38.
- Durrant C. The genesis of musical behaviour: implications for adolescent music education. Paper presented to the British Educational Research Association Conference, University of Sussex, 1999.

- ERA [The Education Reform Act] London: HMSO, 1988.
- Farrell G., Welch G. F., Bhowmick J. and Staunton J. S. Mapping South Asian Music in Britain. Final Report to the Leverhulme Trust. July. 1999.
- Finnegan R. The Hidden Musicians. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Finney J. The rights and wrongs of school music: considering the expressivist argument // British Journal of Music Education. 16 (3). 1999. P. 237–244.
- Freeman J. Educating the Very Able. London: OfSTED/The Stationery Office, 1998.
- Gardner H. Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 1993.
- Green L. Research in the sociology of music education: some introductory concepts // Music Education Research. 1 (2). 1999. P. 159–169.
- Hall J. A Review of Musical Instrument Instruction in Scotland. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education, 1999.
- Hallam S. The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition // Psychology of Music, 26 (2). 1998. P. 116–132.
- Halstead J. M. Muslim attitudes to music in schools // British Journal of Music Education. 11 (2). 1994. P. 143–156.
- Hargreaves D. J. The development of artistic and musical competence // I. Deliège and J. Sloboda (eds). Musical Beginnings. Oxford: Oxford University Press, 1996. P. 145–170.
- Harland J., Kinder K. and Hartley K. Arts in their View. Slough: NFER, 1995.
- Harland J., Kinder K., Haynes J. and Schagen I. The Effects and Effectiveness of Arts Education in Schools: Interim Report 1. Slough: NFER, 1998.
- Harris N. S. The Education Reform Act 1988: National Curriculum: Framework or straitjacket? // Education and the Law. 1 (3). 1989. P. 105–112.
- Howard D. M., Barlow C. and Welch G. F. Vocal Production and Listener Perception of Trained Girls and Boys in the English Cathedral Choir. Proceedings, 18th International Seminar of the ISME Research Commission, Salt Lake City, Utah, USA. 8-14 July. 2000. P. 169–176.
- Kemp A. E. The Musical Temperament. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Kwami R. Non-western music in education: problems and possibilities // British Journal of Music Education. 15 (2). 1998. P. 161–170.
- Lecanuet J.-P. Prenatal auditory experience // Deliège I. and Sloboda J. A. (eds). Musical Beginnings. Oxford: Oxford University Press, 1996. P. 3–34.
- Mellor L. (1999) Language and music teaching: the use of personal construct theory to investigate teacher's responses to young people's music compositions // Music Education Research, 1 (2). 1999. P. 147–158.
- Miller L. K. Musical Savants. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1989.
- Mills J. Starting at secondary school // British Journal of Music Education. 13 (1). 1996. P. 5–14.
- Mills J. The DFEE/NCET Music/IT Support Project // British Journal of Music Education. 14 (2). 1997. P. 109–110.
- Mills J. Music // Clay, G., Hertrich, J., Jones, P., Mills J., and Rose J. The Arts Inspected. Oxford: Heinemann/OfSTED, 1998. P. 59–84.
- Modood T., Berthoud R., Lakey J., Nazroo J., Smith P., Virdee S. and Beishon S. Ethnic Minorities in Britain. London: Policy Studies Institute, 1997.
- Naughton C. Free samba: a music and cultural awareness project for teacher trainees // British Journal of Music Education. 15 (3). 1998. P. 287–294.
- North A. C. and Hargreaves D. J. Music and consumer behaviour // Hargreaves D. J. and North A. C. (eds). The Social Psychology of Music. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- North A. C. and Hargreaves D. J. (1999) Music and adolescent identity // Music Education Research. 1 (1). 1999. P. 75–92.
- Office for National Statistics (ONS) Social Trends 28. London: The Stationery Office, 1998.
- OfSTED Secondary Education: A Review of Secondary Schools in England, 1993–1997. London: The Stationery Office, 1998.
- OfSTED Primary Education. A Review of Primary Schools in England, 1994-1998. London: The Stationery Office, 1999a.
- OfSTED The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools. London: The Stationery Office, 1999b.
- OfSTED Standards in the Secondary Curriculum 1997/98: Music. London: OfSTED, 1999c.

- OfSTED Special Education: A Review of Special Schools, Secure Units and Pupil Referral Units in England, 1994-1998. London: The Stationery Office, 1999d.
- OfSTED The Quality of Nursery Education. London: OfSTED, 1999e. [<http://www.ofsted.gov.uk/pubs/nurserydev.htm/>]
- O'Neill S. Gender and music // Hargreaves D. J. and North A. C. (eds). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 1997. P. 46–63.
- O'Neill S. and Sloboda J. A. The effects of failure on children's ability to perform a musical test // *Psychology of Music*. 25 (1). 1997. P. 18–34.
- Pantev C., Oostenveld R., Engelein A., Ross B., Roberts L. E. and Hoke M. (1998) Increased auditory cortical representation in musicians // *Nature*. 392. 1998. P. 811–813.
- Papousek H. Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality // Deliège I. and Sloboda J. (eds). *Musical Beginnings*. Oxford: Oxford University Press, 1996. P. 37–55.
- Paynter J. (1997) The form of finality: a context for musical education // *British Journal of Music Education*. 14 (1). P. 5–21.
- Pratt G. and Stephens J. (eds). *Teaching Music in the National Curriculum*. Oxford: Heinemann, 1995.
- QCA Early Learning Goals. London: Qualifications and Curriculum Authority, 1999.
- Rogers R. *The Disappearing Arts?* London: Royal Society of Arts. 1998.
- Ross M. Arts and the Adolescent // *Schools Council Working Paper 54*. London: Evans/Methuen, 1975.
- Ross M. and Kamba M. *The State of the Arts*. Exeter: University of Exeter, 1998.
- SCAA A Guide to the National Curriculum. London: HMSO, 1996.
- SCCC Curriculum Framework for Children 3–5. Edinburgh: The Scottish Office Education and Industry Department, 1998.
- Sergeant D. C. and Welch G. F. Perceived similarities and differences in the singing of trained children's choirs // *Choir Schools Today*. 11. 1997. P. 9–10.
- Sloboda J. A. and Howe M. J. A. Musical talent and individual differences in musical achievement: a reply to Gagné // *Psychology of Music*. 27 (1). 1999. P. 52–54.
- SOEID Standards and Quality in Scottish Schools (1995-1998) Report by HM inspectors of schools. Edinburgh: The Scottish Office Education and Industry Department, 1999. [<http://www.scotland.gov.uk/library/documents-w5/sqs-00.htm/>]
- Swanwick K. (1997) Assessing musical quality in the National Curriculum // *British Journal of Music Education*. 14 (3). 1997. P. 205–215.
- Swanwick K. and Franca C. C. (1999) Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding // *British Journal of Music Education*. 16 (1). 1999. P. 5–19.
- Swanwick K. and Lawson D. (1999) "Authentic" music and its effect on the attitudes and musical development of secondary school students // *Music Education Research*. 1 (1). 1999. P. 47–60.
- Takeuchi A. H. and Hulse S. H. Absolute pitch // *Psychological Bulletin*. 113. 1993. P. 345–361.
- TES Councils sing the blues // *Times Educational Supplement*. 31 July 1998. P. 4.
- Thomas R. The music National Curriculum: overcoming a compromise // *British Journal of Music Education*. 14. 1997. P. 217–235.
- Tommis Y. and Fazey D. Musical literacy skills in pre-school children // *Psychology of Music*. 27. 1999. P. 230–244.
- TTA Annual Review 1997. London: Teacher Training Agency.
- TTA National Standards for Subject Leaders: National Standards for Headteachers. London: Teacher Training Agency, 1998.
- Veblen K. K. Truth, perceptions, and cultural constructs in ethnographic research: music teaching and learning in Ireland // *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 129. 1996. P. 37–52.
- Ward S. Music in primary schools: from the national song book to the national curriculum // Glover J. and Ward S. (eds). *Teaching Music in the Primary School* (2nd edn). London: Cassell, 1998.
- Webster P. R. Young children and music technology // *Research Studies in Music Education*. 11. 1998. P. 61–76.

- Welch G. F. (1998) Early childhood musical development // *Research Studies in Music Education*. 11. 1998. P. 27 – 41.
- Welch G. F. (2000a) Singing development in early childhood: the effects of culture and education on the realization of potential // White P. (ed.) *Child Voice*. Stockholm: Royal Institute of Technology, 2000. P. 27 – 44.
- Welch G. F. (2000b) The ontogenesis of musical behaviour: a Sociological perspective // *Research Studies in Music Education*. 2000.
- Wiggins T. (1996) The world of music in education // *British Journal of Music Education*, 13 (1). 1996. P. 21 – 29.

Глава 4. Индия

- Alter A. Gurus, shishyas and educators: adaptive strategies in post-colonial North Indian music institutions // Kartomi M. J. and Blum S. (eds). *Music Cultures in Contact*. Basle: Gordon and Breach, 1994.
- Association of Indian Universities. *Universities Handbook*. New Delhi: Association of Indian Universities, 1992.
- Baily J. *Music of Afghanistan: Professional Musicians in the City of Herat*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Berliner P. *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: Chicago University Press, 1994.
- Bhatkhande V. N. *Kramikpustak malika*, Vols 1 – 6 (на хинди). Hathras: Sangeet Karyalaya, 1990.
- Bor, J. (ed.) *The Raga Guide: A Survey of 74 Hindustani Ragas*. Nimbus Records and Rotterdam Conservatory of Music, 1999.
- Brown R. *The Mrdanga: A Study of Drumming in South India*. (2 vols). Ann Arbor: University Microfilms, 1965.
- Capwell C. Marginality and musicology in nineteenth century Calcutta: the case of Sourindro Mohun Tagore // Nettl B. and Bohlman P. V. (eds). *Comparative Musicology and Anthropology of Music*. Chicago: Chicago University Press, 1991.
- Chakravarti I. (ed.) *Music: Its Methods and Techniques of Teaching in Higher Education*. New Delhi: Mittal, 1994.
- Chand P. S. *Sitar Vadan, Bhag Do* (на хинди). Allahabad: Sahit Sadan Prakashan, 1969.
- Chaudhuri M. *Indian Music in Professional and Academic Institutions*. Delhi: Sanjay Prakashan, 1999.
- Farrell G. *South Asian Music Teaching in Change*. London: David Fulton, 1994.
- Farrell G. *Indian Music and the West*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- Farrell G. Thinking, playing, saying: children learning the tabla // *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 133 (Summer). 1997 (b). P. 14 – 19.
- Filmi shastriya git ank (на хинди). Hathras: Sangeet Karyalaya, 1990.
- Filmi ghazal ank (на хинди). Hathras: Sangeet Karyalaya, 1990 (b).
- Filmi prem git ank (на хинди). Hathras: Sangeet Karyalaya, 1990 (c).
- Filmi prayana git ank (на хинди). Hathras: Sangeet Karyalaya, 1990 (d).
- Filmi yugal gan ank (на хинди). Hathras: Sangeet Karyalaya, 1990 (e).
- Filmi bhajan git (на хинди). Hathras: Sangeet Karyalaya, 1990 (f).
- Filmi Sanskrit git ank (на хинди). Hathras: Sangeet Karyalaya, 1990 (g).
- Ghose S. *Music and Dance in Rabindranath Tagore's Educational Philosophy*. New Delhi: Natak Akademi, 1978.
- Gottlieb R. S. *The Major Traditions of North Indian Tabla Drumming* (2 vols). Munich: Emil Katzschler, 1977.
- Grandin I. *Music and Media in Local Life: Music Practice in a Newar District of Nepal*. Linköping: Linköping University, 1989.
- Jairazbhoy N. A. *The Ragas of North Indian Music: Their Structure and Evolution*. London: Faber and Faber, 1971.
- Kaufmann W. *The Ragas of North India*. Bloomington: Indiana University Press, 1968.
- Kaufmann W. *The Ragas of South India*. Bloomington: Indiana University Press, 1976.
- Kippen J. *The Tabla of Lucknow*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Kochak U. S. Teacher's training and future prospects // Chakravarti I. (ed.). *Music: Its Methods and Techniques of Teaching in Higher Education*. New Delhi: Mittal, 1995.
- Kuppuswamy G. and Harihan M. *Teaching of Music*. Bangalore: Sterling, 1980.

- McGregor R. S. The Oxford Hindi-English Dictionary. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- Manuel P. Popular Musics of the Non-western World. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- Meer W. van der. Hindustani Music in the Twentieth Century. New Delhi: Allied Publishers, 1980.
- Mudaliyar A. M. C. Oriental Music in European Notation. Madras: Ave Maria Press, 1893.
- Nettl B. and Russell M. In the Course of Performance. Chicago: University of Chicago Press, 1998.
- Neuman D. The Life of Music in North India. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- Rao H. K. Krishna Psychology of Music. Delhi: Sh. Ganjendra Singh, 1986.
- Sambamoorthy P. The Teaching of Music. Madras: Indian Music Publishing House, 1985.
- Shankar R. My Music, My Life. New Delhi: Vikas, 1968.
- Sharma M. Music Education: New Horizons. Delhi: Nirmal, 1995.
- Wade B. Music in India: The Classical Traditions. New Jersey: Prentice-Hall, 1979.
- Widess R. The Ragas of Early Indian Music. Oxford: Clarendon Press, 1995.

Глава 5. Италия

- Albarea R. Pedagogia della musica: individuazione del campo, problemi e prospettive // Piatti M. (ed.). Pedagogia della musica: un panorama. Bologna: CLUEB, 1994.
- Ballanti G. Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento. Teramo: Giunti e Lisciani, 1988.
- Baroni M. Suoni e significat (2nd edn). Torino: EDT, 1978.
- Baroni M. and Nanni F. Crescere con il rock. Bologna: CLUEB, 1989.
- Bertolini P. L'esistere pedagogico. Firenze: La Nuova Italia, 1990.
- Decreto Ministeriale (9/2/79): Nuovi programmi d'insegnamento nella Scuola Media.
- Decreto Ministeriale (12/2/85): Programmi didattici per la scuola primaria.
- Della Casa M. Educazione musicale e curriculum. Bologna: Zanichelli, 1985.
- Demetrio D. La pedagogia come campo del sapere logico e narrativo nelle molteplici vie dell'educazione // Piatti M. (ed.). Pedagogia della musica: un panorama. Bologna: CLUEB, 1994. P. 95 – 112.
- Facci S. Capre, flauti e re. Torino: EDT, 1997.
- Ferrari F. Ascoltando // Delfrati C. and Tafuri J. (eds). Scoprire la musica. Milano: Ricordi, 1991. P. 78 – 100.
- Ferrari F. Ripartire dall'identità musicale // Piatti M. (ed.). Pedagogia della musica: un panorama. Bologna: CLUEB, 1994. P. 131 – 45.
- Ferrini M. and Burzacchini E. Nascita e sviluppo dei gusti musicali // Musica Domani. 99. 1996. P. 19 – 22.
- Hilgard E. R. and Bower G. H. Theories of Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1975.
- Laporta R. (1993) Natura e finalità dell'educazione // Canevaro, A., Cives, G., Frabboni, F., Frauenfelder, E., Laporta, R., Finto Minerva F. Fondamenti di pedagogia e di didattica. Roma-Bari: Laterza, 1993. P. 5 – 41.
- Montessori M. L'autoeducazione, Milano: Garzanti (Loescher-Magliione and Strini), 1992.
- Orientamenti delle attività educative per la scuola materna statale. 1990.
- Regio Decreto. Norme per l'Ordinamento dell'istruzione musicale ed approvazione dei nuovi programmi d'esame. 11/12/30
- Stefani G. Introduzione alla semiotica della musica. Palermo: Sellerio, 1976.
- Stefani G. La competenza musicale. Bologna: CLUEB, 1982.
- Tafuri J. L'ascolto musicale: problematiche e progetti // Delfrati C. (ed.). Esperienze d'ascolto nella scuola dell'obbligo. Milano: Ricordi, 1987. P. 9 – 32.
- Tafuri J. L'educazione musicale nei programmi della scuola italiana // Grazioso G. (ed.). L'educazione musicale tra passato presente e futuro. Milano: Ricordi, 1994. P. 10 – 35.
- Tafuri J. L'educazione musicale: Teorie, metodi, pratiche. Torino: EDT, 1995.
- Tamburini F. (1993) L'educazione musicale nell'esperienza agazziana // Cultura e Educazione. 1993. 33 – 36.

Глава 6. Китай

- Cook S. Yue Ji. Record of music: introduction, translation, notes, and commentary // Asian Music. 1995. 26 (1). P. 1 – 90.
- Dawson, R. Confucius. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- Gao Liushui (ed.) Lunyu Zhengyi by Liv B. N. (1791 – 1855) (The corrected readings of the Andlects of Confucius). Beijing: Zhonghua, 1990.

- Gardner H.* Frames of Mind. New York: Basic Books, 1983.
Gardner H. To Open Minds. New York: Basic Books, 1989.
Jackson P. The Practice of Teaching. New York: Teacher's College Press, 1986.
Lu Ji et al., Proposal for improving music education in schools // The People's Music. October. 1985. P. 44 – 45.
Maslow A. Motivation and Personality. New York: Harper & Row, 1970.
 State Education Commission. Nine Year Free Education Teaching Documents: Primary School. Beijing Normal University, 1994.
Teng Teng. System of Education: People's Republic of China // *Husén T. and Postlethwaite T. N.* (eds). The International Encyclopedia of Education. Vol. 2 (2nd edn). New York: Pergamon Press, 1991.
Xu Dong. Reports on the seventh national music education symposium // The People's Music. December. 1998. P. 2 – 6.

Глава 7. Корея¹

- Ahn Jae-sin.* Early Childhood Music Education. Seoul, Korea: Educational Science Publishers, 1996.
Auh M. Prediction of musical creativity in composition among selected variables for upper elementary students. Doctoral dissertation. Case Western Reserve University, 1995 // Dissertation Abstracts International. 1996. № 56. 3875A.
Auh M. Prediction of musical creativity in composition among selected variables for upper elementary students // Bulletin of the Council for Research in Music Education, 1997. № 133. P. 1 – 8.
Auh M. Enactive and reflective thinking during the compositional process by seventh-grade Korean students // Proceedings of the International Music Education Research Symposium: Children and Music: Developmental Perspectives. Tasmania, Launceston: University of Tasmania Press, 1999(a). P. 57 – 66.
Auh M. Identifying creativity in compositions through a musical analysis: musically creative vs musically correct // Proceedings of the XII Australian Society for Music Education (ASME) National Conference. Sydney, Australia: ASME Inc., 1999(b). P. 7 – 14.
Auh M. and Walker R. Compositional strategies and musical creativity when composing with staff notations versus graphic notations among Korean students // Bulletin of the Council for Research in Music Education (Special Issue), 1999.
Auh M., Walker R., Jong J.-H. and Kim S.-W. A cross-cultural investigation of the effects of informal and formal musical experiences on musical tastes of university students in Korea, the USA, and Australia. Paper submitted to the 18th International Research Seminar of the 2000 ISME, 1999.
Bloom B. S. (ed.) Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain. New York: McKay, 1956.
Cho Hyo-im, Choi Eun-shik and Jung Jin-won. Research on Korean primary school students' music aptitude using Gordon's intermediate measures of music audiation // Korea-Research in Music Education. 1996. № 15. P. 437 – 471.
Cho Hyo-im, Choi Eun-shik and Jung Jin-won. A comparative study on music aptitudes and musical backgrounds with Korean primary school children // Korea-Research in Music Education. 1997. № 16. P. 147 – 171.
Choi Eun-shik. The development and implementation of interactive multimedia instrumental discrimination skills training courseware for beginning clarinet students // Choi E. (ed.) Searching for a New Paradigm of Music Education Research. Seoul: Hawoo Publishers, 1998. P. 103-13.
 Department of Education-Korea. Joyful Life 1 – 1. Choong-nam: The National Textbook Publishers, 1995.
 Department of Education in Korea. Korean Seventh Music Curriculum Revision-Research. In-chon National University of Education, Music Curriculum Revision Committee (Kye-hyu Shin, Moon-joo Seog and Byung-hoon Hwang), 1997.

¹ Все работы, опубликованные в Коре и написанные на корейском языке, переведены на английский Мьянг-Сук О.

- Ghil Ae-kyung and Lim Mi-kyung* (eds. Elementary Music Teaching Methods. Seoul: Soomoon-dang, 1996.
- Hahn Yong-hee*. Korean Children Song: 70-Years History of Children Song. Seoul: Se-kwang Music Publishers, 1994.
- Hoffer C.* (trans. Ahn Mi-ja). Foundations of Music Education. Seoul: Ewha Woman's University, 1984.
- Hyun Kyung-sil and Seog Moon-joo*. Development of music aptitude test for Korean students of fifth through ninth grades // Korea-Research in Music Education. 1997. № 16. P. 119–145.
- Jo Hong-ghi* (trans.) Kodály's Principles in Practice. Seoul: Da-ra Publishers, 1994.
- Jong Jin-hee*. Relationships between popular-music preference and musical self-esteem for high school students. Unpublished master's thesis, Seoul: Ewha Woman's University, 1997.
- Kim Sook-kyung*. Korean Traditional Play Songs. Seoul: Chung-maek, 1993.
- Kim Young-yun*. Early Childhood Music Education. Seoul: Hahk-ji sa, 1996.
- Kim Young-yun*. Traditional Korean Children's Songs: Collection, Analysis, and Application. Unpublished doctoral dissertation, University of Washington. USA, 1998.
- Kim Yun-hee*. An investigation of the possibility of measuring music aptitudes of Korean students using a western music aptitude test — Gordon's advanced measures of music audiation // Korea-Research in Music Education. 1997. № 16. P. 329–360.
- Laycock R. R.* The relationship of musical experience, musical aptitude, self-concept, age, and academic achievement to the musical problem solving abilities of high school students. Doctoral dissertation, Case Western Reserve University // Dissertation Abstracts International. 1992. № 53. 2728A.
- LeBlanc A., Jin Y. and Stamou L.* Effect of age, country, and gender on music listening preferences // Bulletin of the Council for Research in Music Education (Special Issue), 1999.
- Lecanuet J. P.* Prenatal auditory experience // Deliege I. and Sloboda J. (eds) Musical Beginnings. Oxford: Oxford University Press, 1996. P. 3–34.
- Lee Hong-soo*. Contemporary Approaches to Music Education. Seoul: Se-kwang Music Publishers, 1990.
- Lee Hong-soo*. Music Education Through Feelings and Insights. Seoul: Se-kwang Music Publishers, 1992.
- Lee Youn-kyung*. Creative musical activities for understanding twentieth-century music for primary school children // Korea-Research in Music Education. 1995. № 14. P. 1–40.
- Leonhard D. and House R.* (trans. Ahn Mi-ja). Foundations and Principles of Music Education. Seoul: Ewha Woman's University, 1992.
- Lim Kye-soon*. An experimental study on improvement of sight singing ability of senior high school students // Korea-Research in Music Education. 1989. № 8. P. 147–175.
- Moon Dae-dong*. Development of computer software for sound exploration // Korea-Research in Music Education. 1996. № 15. P. 349–401.
- Mursell J. L. and Glenn M.* (trans.) Psychology of Music Education. Korean Music Educational Texts Committee. Seoul: Se-kwang Music Publishers, 1997.
- Music Curriculum Revising Committee, Korea. A Study on the Seventh National Music Curriculum Revising. Seoul: In-chon National University of Education, 1997.
- Reimer B.* A Philosophy of Music Education (2nd edn). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1989.
- Ryu Duck-hee*. An experimental study of implementing a music aptitude test // Korea-Research in Music Education. 1982. № 1. P. 19–34.
- Schmitt M.* Development and validation of a measure of self-esteem of musical ability // Dissertation Abstracts International. 1979. № 40 (10). 5357-8A.
- Seog Moon-joo*. Music Teaching and Learning Guide for Musical Development. Seoul: Poong-nam Publishers, 1996.
- Seog Moon-joo*. Portfolio assessment in music classroom // Choi E. (ed.) Searching for a New Paradigm of Music Education Research. Seoul: Hawoo Publishers, 1998. P. 267–268.
- Sung Kyung-hee*. Foundations of Music Education. Seoul: Eul-ji Publishers, 1988.
- Sung Kyung-hee and Back Il-hyung*. A study to improve junior high school music teaching methods (II): development of models for music teaching and learning with focus on concepts, creating, and music listening. Research Report RR 94–6. Seoul: Korean Educational Development Institute, 1994.

- Sung Kyung-hee and Kwon Duck-won.* The sixth music curriculum for elementary, junior high, and senior high schools // Research Report RR 92 – 11. Seoul: Korean Educational Development Institute, 1992(a).
- Sung Kyung-hee and Kwon Duck-won.* A Study of the Assessment System of Music Subject in Pursuing the Education of the Fundamentals. Seoul: Korean Educational Development Institute, 1992(b).
- Youn, Myung-won.* Research on creating music in Korean traditional musical style // Korea-Research in Music Education. 1995. № 14. P. 55 – 89.

Глава 8. Польша

- Campbell Trowsdale G.* Public Institutions in Music Education: A Profile of the Polish Music Schools. Vancouver: University of British Columbia, 1973.
- GUS Rocznik Statystyczny R.P. [Statistical Yearbook of Polish Republic]. Warszawa: Main Office of Statistics, 1998.
- Hoffman-Lipska E. and Jankowska L.* Stan przygotowania muzycznego młodzieży szkół podstawowych (na podstawie badań) [Music preparation of young people from elementary school (research report)] // Wychowanie Muzyczne w Szkole. 32 (2). 1988. P. 93 – 105.
- Hoffman-Lipska E. and Jankowska L.* (1990) Stan przygotowania muzycznego młodzieży szkół podstawowych (na podstawie badań — II etap) [Music preparation of young people from elementary school (research report — II stage)] // Wychowanie Muzyczne w Szkole. 34 (1 – 2). 1990. P. 28 – 34.
- Jankowski W.* Wychowanie Muzyczne w Szkole ogólnokształcącej [Music education in a general school]. Warszawa: PZWS, 1970.
- Jankowska M.* (1990) Szkolnictwo Muzyczne w Polsce. Materiały Statystyczne [Music schools in Poland: Statistical data]. Warszawa: Chopin Academy of Music, 1990.
- Jankowski W. and Zemła A.* (eds) Pierwsza szkoła umuzykalniająca w powojennej Warszawie [First music school in post-war Warsaw]. Warszawa: Kolberg Music School, 1999.
- Kamińska B.* Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży — ich poziom, rozwój i uwarunkowania [Vocal competencies of children and youth — their level, development and developmental conditions]. Warszawa: Chopin Academy, 1997.
- Kamińska B. and Manturzevska M.* Określenie przesłanek psychologicznych i socjologicznych postaw i oczekiwań młodzieży w odniesieniu do muzyki w szkole [In search of psychological and sociological bases of young people's attitudes and expectancies toward music in school] // Kurcz J. (ed.) Kształcenie Nauczycieli Muzyki: Stan Obecny w perspektywy [Training of music teachers: the present state and perspectives]. Kraków: Pracow Academy of Music, 1999.
- Kielanowska Z.* Test Solfeggia Zofii Kielanowskiej [Zofia Kielanowska's Solfeggio Test]. Warszawa: Chopin Academy of Music, 1985.
- Kolarska H.* (1995a) Podstawowa Miara Słuchu Muzycznego (PMMA) i Średnia Miara Słuchu Muzycznego (IMMA) E. Gordona, Wyniki badań prowadzonych pod kierunkiem Katedry Psychologii Muzyki w latach 1991 – 1994 [Gordon's PMMA and IMMA: results of studies undertaken under the supervision of the Chair of Psychology of Music] // Zwolińska E. and Jankowski W. (eds) Teoria Uczenia się Muzyki Według Edwina Gordona [Music Learning Theory by Edwin Gordon]. Bydgoszcz: WSP, 1995.
- Kolarska H.* (1995b) Music tests in Poland // Manturzevska, M., Meyer-Borysewicz, M., Miklaszewski, K. and Białkowski A. (eds). Psychology of Music Today. Warszawa: Chopin Academy of Music, 1995.
- Kolarska H.* Testy Wykształcenia Ogólnomuzycznego. Poziom III. Podręcznik [General Knowledge of Music Tests. Level III. Manual]. Warszawa: CEA/Chopin Academy of Music, 1997.
- Kolarska H. and Kamińska B.* Testy Osiągnięć dla Młodzieży Szkolnej [Achievement tests for school youth]. Warszawa: WsiP, 1984.
- Lewandowska K.* Rozwój Zdolności Muzycznych u Dzieci w Wiek Szkolnym [Development of Musical Abilities in School Children]. Warszawa: WsiP, 1978.
- Lipska E. and Jankowska L.* (1984) Nowy program muzyki klasy VIII szkoły podstawowej w świetle badań wdrożeniowych' [New music education programme for grade 8 of elementary school in the light of developmental research] // Wychowanie Muzyczne w Szkole. 27 (4 – 5). 1984. P. 237 – 249.

- Lissa Z.* (1933) Twórczość muzyczna dziecka w świetle psychologii i pedagogiki [Musical creativity in children as viewed by psychology and pedagogy] // *Muzyka w Szkole*. 5. 1933.
- Manturzevska M.* Psychologiczne Warunki Osiągnięć Pianistycznych [Psychological Determinants of Pianistic Success]. Wrocław: Ossolineum, 1969.
- Manturzevska M.* Psychologiczne Wyznaczniki Powodzenia w Studiach Muzycznych [Psychological Predictors of Success in Music Studies]. Warszawa: COPSA, 1974.
- Manturzevska M.* A biographical study of the life-span development of professional musicians // *Manturzevska, M., Meyer-Borysewicz, M., Miklaszewski, K. and Białkowski A.* (eds). *Psychology of Music Today*. Warszawa: Chopin Academy of Music, 1995.
- Manturzevska M. and Kotarska H.* Zdolności muzyczne, ich rozwój i związek z działalnością muzyczną w świetle wyników badań testowych' [Musical abilities, their development and relationship to musical activity as viewed through test results] // *Manturzevska M. and Kotarska H.* (eds). *Wybrane Zagadnienia z Psychologii Muzyki* [Selected Issues in Psychology of Music]. Warszawa: WsiP, 1990.
- MEN Reforma Systemu Edukacji Narodowej* [The Reform of the System of National Education]. Warszawa: Ministry of Education, 1998.
- MEN Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej* [Enclosure to the Decision of the Minister of Education]. Warszawa: Ministry of Education, 1999.
- Meyer-Borysewicz M.* Candidates for the Chopin Academy of Music in Warsaw as tested with the «Australian Test for Advanced Music Studies» by Doreen Bridges // *Manturzevska, M., Meyer-Borysewicz, M., Miklaszewski, K. and Białkowski A.* (eds). *Psychology of Music Today*. Warszawa: Chopin Academy of Music, 1995.
- Przychodzińska M.* Polskie Koncepcje Powszechnego Wychowania Muzycznego [Polish Concepts of Mass Music Education]. Warszawa: WsiP, 1979.
- Rakowski A.* Podstawowe Uwarunkowania Dostępu Dzieci i Młodzieży do Kultury Muzycznej [Fundamental Determinants of Children and Youth Access to Musical Culture]. Warszawa: Chopin Academy of Music, 1986.
- Zemła A.* (1990) Kwestia dostępu do kształcenia muzycznego w aspekcie porównawczym [A problem of the accessibility of music education as viewed in comparative perspective] // *Rakowski A.* (ed.) *Podstawowe Uwarunkowania Dostępu Dzieci i Młodzieży do Kultury Muzycznej*, tom II b [Fundamental Determinants of Children and Youth Access to Musical Culture, vol. II b]. Warszawa: Chopin Academy of Music.

Глава 9. Португалия

- Arroyo A.* O canto coral e a sua função social. Coimbra: França Amado, 1909.
- Departamento do Ensino Secundário.* Dinâmicas, memórias e projectos das escolas profissionais. Porto: Autor, 1996.
- Mateus M. C.* Por una educación musical en España. Barcelona: PPU, 1992.
- Mota G.* Determinants of children's musical development in the early years of general classroom music instruction. Unpublished doctoral dissertation. University of Keele, 1997.
- Perdigão M.* Ensino artístico // *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.
- Real Costa C.* O ensino da música em Portugal. Lisboa: Tipografia do Comércio, 1923.
- Reimer B.* A Philosophy of Music Education. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1970.
- Swanwick K.* A Basis for Music Education. London: Routledge, 1979.
- Thomas R.* MMCP Synthesis. Bellingham: Americole, 1979.

Глава 10. Северная Америка

- Britton A. P.* Music in early American public education: a historical critique // *Henry N. B.* (ed.) *Basic Concepts in Music Education*. Chicago: National Society for the Study of Education. P. 195–210.
- Bruer J. T.* In search of... brain-based education // *Phi Delta Kappan*, 80. 1999. P. 648–657.
- Consortium of National Arts Education Associations* // *National Standards for Arts Education*. Reston, VA: Music Educators National Conference. 1994.
- Dewey J.* Experience and Education. New York: Macmillan, 1938.
- Dewey J.* My pedagogic creed // *Ratner J. and Dewey J.* (eds). *Education Today*. New York: Putnam's Sons. (1940; первое издание — 1897)

- Gardner H. *Frames of Mind* (rev. edn). New York: Basic Books, 1993.
- Grandin T., Peterson M. and Shaw G. L. Spatial-temporal versus language-analytic reasoning: the role of music training // *Arts Education Policy Review* 99 (6). 1998. P. 11 – 14.
- Gregory A. H. (1997) The roles of music in society: the ethnomusicological perspective // D. J. Hargreaves and A. C. North (eds). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Kaplan M. *The Arts: A Social Perspective*. Rutherford, NJ: Fairleigh Dickinson University Press, 1990.
- Kibler R. J., Barker L. L. and Miles D. T. *Behavioral Objectives and Instruction*. Boston: Allyn & Bacon, 1970.
- Koffka K. *Principles of Gestalt-Psychology*. New York: Harcourt, Brace & World, 1935.
- Kohler W. *Gestalt Psychology*. New York: Liveright, 1929.
- Koza J. E. Music instruction in the nineteenth century: views from Godeys ladys book, 1830 – 77 // *Journal of Research in Music Education*. 38. 1990. P. 245 – 257.
- Koza J. E. Females in 1988 middle school textbooks: an analysis of illustrations // *Journal of Research in Music Education*. 42. 1994. P. 145 – 171.
- Leng X., Shaw G. L. and Wright E. L. (1990) Coding of musical structure and the trion model of cortex. *Music Perception*. 8. 1990. P. 49 – 62.
- Lerdahl F. and Jackendoff R. *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA: MIT Press, 1983.
- Mager R. F. *Preparing Instructional Objectives*. Palo Alto, CA: Fearon Press, 1962.
- Mark M. L. and Gary C. L. *A History of American Music Education*. New York: Schirmer Books, 1992.
- Merriam A. P. *The Anthropology of Music*. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1964.
- Mountcastle V. B. An organizing principle for cerebral function: the unit module and the distributed system // Edelman, G. M. and Mountcastle, V. B. (eds). *The Mindful Brain: Cortical Organization and the Group-selective Theory of Higher Brain Function*. Cambridge, MA: MIT Press, 1978.
- Nantais K. M. and Schellenberg E. G. The Mozart effect: an artifact of preference // *Psychological Science*. 10. 1999. P. 370 – 373.
- Noack E. G. (1999) Comparing US and German education // *Phi Delta Kappan*. 80. 1999. P. 773 – 776.
- Notterman J. M. and Drewry H. N. *Psychology and Education: Parallel and Interactive Approaches*. New York: Plenum Press, 1993.
- O'Neill S. A. Gender and music // Hargreaves D. J. and North A. C. (eds). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- Pflederer M. Conservation laws applied to the development of musical intelligence // *Journal of Research in Music Education*. 15. 1967. P. 215 – 223.
- Piaget J. *The Psychology of Intelligence*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Piaget J. and Inhelder B. *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books, 1969.
- Radocy R. E. Cerebral dominance and music perception: stop the fad // Asmus E. P. Jr. (ed.) *Proceedings of the Research Symposium on the Psychology and Acoustics of Music*. Lawrence, KS: University of Kansas, 1978. P. 120 – 130.
- Radocy R. E. Personal perspectives on research: past, present, and future // *Journal of Research in Music Education*. 46. 1998. P. 342 – 350.
- Radocy R. E. and Boyle J. D. *Psychological Foundations of Musical Behavior* (3rd edn). Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1997.
- Rauscher F. H., Shaw G. L. and Ky K. N. Music and spatial task performance. *Nature*. 365. 1993. P. 611.
- Rauscher F. H., Shaw G. L., Levine L. J. and Ky K. N. Music and spatial task performance: a causal relationship. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Los Angeles. August, 1994.
- Rauscher F. H., Shaw G. L., Levine L. J., Wright E. L., Dennis W. R. and Newcomb R. L. Music training causes long-term enhancement of preschool childrens spatial-temporal reasoning // *Neurological Research*. 19. 1997. P. 2 – 8.
- Reimer B. Facing the risks of the «Mozart effect» // *Music Educators Journal*. 86 (1). 1999. P. 37 – 43.

- Rubin R. *Voices of a People: The Story of Yiddish Folksong* (2nd edn). New York: McGraw-Hill, 1973.
- Sarnthein J., von Stein A., Rappelsberger P., Petsche H., Rauscher F. H. and Shaw G. L. (1997) Persistent patterns of brain activity: an EEG coherence study of the positive effect of music on spatial-temporal reasoning // *Neurological Research*. 19. 1997. P. 107–116.
- Serafine M. L. Piagetian research in music. Council for Research // *Music Education Bulletin*. 62. 1980. P. 1–21.
- Skinner B. F. *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. New York: Appleton-Century, 1938.
- Steele K. M., Bass K. E. and Crook M. D. (1999) The mystery of the «Mozart effect»: failure to replicate // *Psychological Science*. 1. 1999. P. 366–369.
- Tawa N. *A Sound of Strangers: Musical Culture, Acculturation, and the Post-Civil War Ethnic American*. Metuchen, NJ: Scarecrow Press, 1982.
- Thorndike E. L. *The Fundamentals of Learning*. New York: Teachers College Press, 1932.
- Wertheimer M. *Productive Thinking*. New York: Harper & Row, 1945.
- West R., Howell P. and Cross I. Modelling perceived musical structure // Howell, P., Cross, I. and West R. (eds). *Musical Structure and Cognition*. London: Academic Press, 1985.
- Zervoudakes J. and Tanur J. M. Gender and musical instruments: winds of change? // *Journal of Research in Music Education*. 42. 1994. P. 58–67.

Глава 11. Скандинавия

- Bouij C. Musik—mitt liv och kommande levebröd. En studie i musiklärares yrkessocialisation [Music — My Life and Future Profession: A Study in the Professional Socialization of Music Teachers]. Diss, Göteborg: Göteborgs Universitet, skrifter från institutionen för musikvetenskap. Göteborgs Universitet. 1998. No. 56.
- Broady D. (1992) Bildningsfrågan: ett återupplivningsförsök // *Ord & Bild*. 1. 1992. P. 3–26.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement // *Læreplan-verket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonellt læremiddelscenter, 1996.
- Carlgrén I. (1997) Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande praktik (The classroom as social practice and meaning-forming culture) // *Nordisk Pedagogik*. 17. 1997. P. 8–27.
- Cook N. *Music: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Francke-Wikberg S. and Lundgren U. Att värdera utbildning. En introduktion till pedagogisk utvärdering. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1985.
- Hargreaves D. J., Galton M. J. and Robinson S. Assessment of primary children's classroom work in the creative arts // *Educational Research*. 38. 1996. P. 199–211.
- Heiling G. Bedömnings- och utvecklingsfrågor i musikutbildningar. Malmö: Lunds Universitet, Musikhögskolan i Malmö, 1995.
- Jørgensen H. Sang og musikk. Et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980. Oslo: Ascheschoug & Co., 1982.
- Lave J. and Wenger E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Lindström L. *Portföljvärdering av elevers skapande i bild. Allmän del*. Projekt inom ramen för Skolverkets utvärdering av skolan. Unpublished manuscript, 1998.
- Lundgren U. P. Att organisera omvärlden. Stockholm: Publica, 1979.
- Nielsen F. V. *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag, 2. Reviderede og bearbejdede udgave, 1998.
- Ödman P.-J. *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm: Norstedts, 1995.
- Olsson B. (1992) Musikämnet i nationell utvärdering // Svingby G. (ed.) *Engelska, musik, matematik, omvärldskunskap: NO. Instrumenten i den nationella utvärderingen granskas. En rapport inom det Nationella Utvärderingsprogrammet*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för Pedagogik. 1992. 21.
- Olsson B. *Såmus — en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning under 70-talet*. Diss, Göteborg: Skrifter från musikvetenskap. 33. Musikhögskolan i Göteborg. 1993.
- Rogoff B. *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxford University Press, 1990.

- Saar T. Musikens dimensioner: en studie av unga musikers lärande (Göteborg studies in educational sciences). Diss, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, no. 133. 1999.
- Sandberg R. Musikundervisningens yttre villkor och inre liv: Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema [The External Conditions and Inner Life of Music Education: Variations on a Curriculum Theme]. Diss, Stockholm: Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research. 1996
- Stålhammar B. Samspel. Grundskola — musikskola i samverkan: En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation [Interplay — School and Music School in Collaboration: A Study of Pedagogic and Musical Interaction in a Classroom Situation]. Diss, Göteborg: Göteborgs Universitet, skrifter från den musikvetenskapliga avdelningen, no. 41. musikhögskolan i Göteborg. 1995.
- Utbildningsdepartementet. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer, 1998.
- Vinther O. (1997) Musikkonservatorierne og musikskolerne: En relationsanalyse. Med teoretisk perspektivering af Frde V. Nielsen. Aarhus: Det jydsk musikonservatorium, 1997.

Глава 12. Страны бывшего СССР

- Асафьев Б. Избранные труды, 1 — 5. М.: Издательство Академии Наук СССР, 1955 — 57.
- Малиновская А. Фортепиано-исполнительское интонирование. М.: Музыка, 1990.
- Никольская-Береговская К. Ф. Русская вокально-хоровая школа IX — XX веков. М.: Языки русской культуры, 1998.
- Орлова Е. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления. Москва: Музыка, 1984.
- Сергеева Г., Шмагина Т. Русская музыка в школе. Москва: МИРОС, 1998.
- Liimets A. Rahvamuusika ja isiksuse terviklikkus [Folk music and integrity of personality] // Vikat M. (ed.). Child and Folklore. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 1999. P. 21 — 31.
- Liimets A. Folk music as a factor of personality development // Liimets A. (ed.). Past and Present of Music Education, 1999. P. 42 — 43.
- Lippus U. Lastele sobivad improvisatsioonivõtted, mida pakub regilaulu stiil [Providing, via runic music, ways of improvisation suitable for children] // Valk-Falk M. (ed.). Klaveriõpetuse metoodika küsimusi. Tallinn: EKKM, 1981. P. 45 — 50.
- Moore H. T. and Parry A. Twentieth-century Russian Literature. London: Heinemann, 1974.
- Päts R. and Kõlar L. Klaveriõpetus: Algosa [Piano Tutor: Elementary]. Tallinn: Eesti Raamat, 1975.
- Pullerits M. Kõnekeelest regilauluni [From verbal language towards runic songs] // Vikat M. (ed.). Laps ja folkloor [Child and Folklore]. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 1999. P. 45 — 51.

Глава 13. Федеративная Республика Германия

- Allen H. (1999) Vokales Laienmusizieren // Eckhardt, A., Jakoby, R. and Rohlf E. (eds). Musik-Almanach 1999/2000. Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland. Kassel: Bärenreiter/Bosse. 1999. S. 22 — 34.
- Bastian H. G. Leben für Musik: Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-) Begabungen. Mainz: Schott, 1989.
- Bastian H. G. Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie. Mainz: Schott, 1991.
- Bastian H. G. (ed.) Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Musik. Mainz: Schott, 1993.
- Bastian H. G. «Institutionalisierte» Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Musik: Europaweit erstes Fachinstitut an der Universität-GH Paderborn gegründet // Gembis H., Kraemer R.-D. and Maas G. (eds). Musikpädagogische Forschungsberichte 1993. Augsburg: Wissner, 1994. S. 467 — 479.
- Bastian H. G. (1995) Musikalität, Intelligenz und andere Merkmale: Über Abhängigkeiten und Zusammenhänge bei Sechs- bis Siebenjährigen: Teilergebnisse einer Langzeitstudie. Üben & Musizieren. 5. 1995. S. 11 — 16.
- Bastian H. G. Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott, 2000.
- Eckhardt A., Jakoby R. and Rohlf E. (eds). Musik-Almanach 1999/2000: Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland. Kassel: Bärenreiter/Bosse.
- Feierabend S. and Klingler W. Was Kinder sehen: Eine Analyse der Fernsehnutzung 1997 von Drei- bis 13-jährigen // Media Perspektiven. 4 (98). 1998. S. 167 — 178.

- Gembris H.* Time-specific factors influencing the life-long learning of non-musicians and musicians // Polish Quarterly of Developmental Psychology. 3 (1). 1997. S. 77 – 89.
- Gembris H.* Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Augsburg: Wissner, 1998.
- Gembris H.* (forthcoming) The professional development of recent graduates from music academies. Paper for the first European conference on research relevant to the work of music academies and conservatoires. Lucerne, Switzerland. September. 1999.
- Corry D.* and *Stark J.* Jahrbuch Pop & Kommunikation 1999/2000. Düsseldorf: Econ, 1999.
- Helms S., Schneider R. and Weber R.* (eds). Handbuch des Musikunterrichts, Band 1 – 3. Regensburg: Bosse, 1997.
- Heukäufer N.* Musikunterricht mit digitalen Anteilen. Hinweise zur Ausstattung und Unterrichtsbeispiele. Musik & Bildung. 5. 1998. S. 38 – 43.
- Kids Verbraucher Analyse 99. Bastei-Verlag, Axel Springer Verlag AG & Verlagsgruppe Bauer, 1999.
- KMK Report (1998) See Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultus-minister der Länder (below).
- Kraemer R.-D.* Einstellung von Musiklehrern zum Einsatz elektronischer Tasteninstrumente im Musikunterricht // *Gembris, H. Kraemer R.-D. and Maas G.* (eds). Musikpädagogische Forschungsberichte 1991. Augsburg: Wissner, 1992. S. 115 – 137.
- Linzenkirchner P. and Eger-Harsch G.* Gute Noten mit kritischen Anmerkungen. Wirkungsanalyse der Wettbewerbe «Jugend musiziert» 1984 bis 1993. Dokumentation und Kommentierung. Bonn, München: Deutscher Musikrat, 1995.
- Lohmann W.* (1997a, b, c) Leistungserfassung-Leistungsbeurteilung-Leistungsbewertung // *Helms, S., Schneider R. and Weber R.* (eds). Handbuch des Musikunterrichts. Regensburg: Bosse, 1997. Vol. 1: Primarstufe, S. 63 – 69 (1997a); Vol. 2: Sekundarstufe I, S. 49 – 55 (1997b); Vol. 3: Sekundarstufe II, S. 43 – 49 (1997c).
- Maas G.* (1995) Neue Technologien im Musikunterricht: Eine Erhebung zum Stand der Verbreitung und zur Innovationsbereitschaft von Musiklehrer-Innen // *Maas G.* (ed.). Musiklernen und Neue (Unterrichts-) Technologien. Essen: Die Blaue Eule, S. 96 – 123.
- Media Perspektiven Basisdaten. Daten zur Mediensituation in Deutschland. Frankfurt: Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegeellschaften, 1998.
- Niketta R. and Volke E.* Rock und Pop in Deutschland. Ein Handbuch für öffentliche Einrichtungen und andere Interessierte. Essen: Klartext, 1994.
- Noll G.* Musik und die staatliche Macht: Ausgewählte Beispiele aus der Geschichte der DDR zur Situation der Musiker, Musikpädagogik und Musikwissenschaft // *Maas G. and Reszel H.* (eds). Populärmusik und Musikpädagogik in der DDR. Augsburg: Wissner, 1997. S. 9 – 51.
- Plaschke R. and Grossmaas U.* Aspekte populärer Musik in Deutschland // *Eckhardt, A. Jacoby R. and Rohlf E.* (eds). Musik-Almanach 1996/97. Kassel: Bärenreiter/Bosse. S. 61 – 70.
- Rinderspacher A.* Daten und Fakten zur Situation der Orchester und Musiktheater // *Eckhardt A., Jacoby R. and Rohlf E.* (eds). Musik-Almanach 1999/2000. Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland. Kassel: Bärenreiter/Bosse. S. 47 – 55.
- Rohlf E.* (1999a) Musikalische Bildung und Ausbildung // *Eckhardt, A. Jacoby R. and Rohlf E.* (eds). Musik-Almanach 1999/2000: Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland. Kassel: Bärenreiter/Bosse. S. 3 – 21.
- Rohlf E.* (1999b) Instrumentales Laienmusizieren // *Eckhardt, A. Jacoby R. and Rohlf E.* (eds). Musik-Almanach 1999/2000: Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland. Kassel: Bärenreiter/Bosse. S. 35 – 46.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (ed.) Zur Situation des Unterrichts im Fach Musik an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 10 März 1998, Bonn (cited as KMK Report 1998).
- Westerhoff S.* (1997) Musikalische Werdegänge von Jazzmusikern: Eine Untersuchung anhand biographischer Interviews // *Kraemer R.-D.* (ed.) Musikpädagogische Biographieforschung: Fachgeschichte — Zeitgeschichte — Lebensgeschichte. Essen: Die Blaue Eule, 1997. S. 201 – 217.

Глава 14. Южная Америка

- Arroyo M.** Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: Um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. Unpublished doctoral dissertation. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, 1999.
- Barbosa J.** (ed.) Anais do I encontro Latino-Americano de educação musical ABEM - ISME. Brazil: ABEM, 1997.
- Bastião Z.** Reações dos alunos ao ensino de música: Análise de comportamentos registrados em vídeo decorrentes da aplicação de um planejamento para a la série do 1o Grau. Unpublished masters thesis. Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 1997.
- Béhaque G.** Music in Latin America: An Introduction. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1979.
- Béhaque G.** (ed.) Music and Black Ethnicity: The Caribbean and South America. London: Transaction Publishers, 1994.
- Ben L. M. D.** A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional Brasileiro. Unpublished masters thesis. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, 1998.
- Borges A.** O processo de transmissão do conhecimento musical no Ilê Apô Afonjá. Unpublished masters thesis. Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 1997.
- Conde C.** Significado e funções da música do povo na educação (partial report). Brasília, Brazil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1980.
- Fuks R.** Discurso do Silêncio. Rio de Janeiro: Enelivros Ed. Ltda., 1991.
- Giraldelli Jr. P.** História da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- Gomes C. H. S.** Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: Um estudo a partir dos relatos de vida. Unpublished masters thesis. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, 1998.
- Hentschke L., Oliveira A. and Souza J.** A relação da escola com a aula de música (partial research report). Brasília, Brazil: Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico, 1999.
- Marques E. F. L.** Discurso e prática pedagógica na formação dos alunos de licenciatura em música em Salvador, Bahia, 1998. Unpublished masters thesis. Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 1999.
- Menegale H.** Villa-Lobos e Educação. Rio de Janeiro: Artes Gráficas da Escola Técnica Federal, 1969.
- Nogueira I.** SINAPEM. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba — Departamento de Música. MEC (SESU/CAPEs) — CNPq, 1987.
- Oliveira A.** Frequency of occurrence of specific music elements in Bahian folk songs, using computer and manual analysis: suggestions for music education. Unpublished doctoral dissertation. University of Texas at Austin, 1986.
- Oliveira A. and Costa Filho M.** Educação e trabalho em música: estudo I. Quaderni della SIEM. 16. 2000. P. 234-239.
- Oliveira A. and Hentschke L.** Um estudo longitudinal aplicando a teoria espiral de desenvolvimento musical de Swanwick com crianças Brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos (Final Research Report). Brasília, Brazil: Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico, 1999.
- Perrone, M. da C. C. and Cruz, S. B. A.** Instituto de Música: Um Século de Tradição Musical na Bahia. Salvador: Gráfica da Universidade Federal da Bahia, 1997.
- Pestana M.** SAEB 97: Primeiros Resultados. Brasília: MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- Prass L.** Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia". Unpublished masters thesis. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, 1998.
- Rios M.** Educação musical e música vernácula: Processos de ensino e aprendizagem. Unpublished masters thesis. Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 1997.
- Silva W. M.** Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical: Uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música. Unpublished masters thesis. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, 1995.

- Stein M. R. A. Oficinas de música: uma etnografia dos processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre. Unpublished masters thesis. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, 1998.*
- Tourinho C. A influência do repertório de interesse do aluno na aprendizagem de violão em grupo. Unpublished masters thesis. Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 1996.*

Глава 15. Япония

- Elliott D. Music Matters: A New Philosophy in Music Education. Oxford: Oxford University Press, 1995.*
- Hirai S. Singing voice of my mother, 90 years old (in Japanese). The Journal of Japanese Traditional Music. 97. 1995. P. 29–30.*
- Izawa S. Official Report of National Institution of Music. Ongaku: Torshirabegakari, 1984.*
- Kitayama A., Ogawa Y. and Murao T. On the unisex phenomenon of young peoples singing voice // International Music Education Symposium on Children and Music: Developmental Perspectives. University of Tasmania. 1999. P. 160–162.*
- Murao T. Two-stem system based on the tonal organization of childrens folk songs (in Japanese) // Japanese Journal of Music Education Research. 16. 1985. P. 76–83.*
- Murao T. Music analysis and cognition // Hatano G. (ed.) Music and Cognition. Tokyo: Tokyo University Press, 1987. P. 1–40.*
- Murao T. Why is the singing voice of the Japanese young getting so high? (in Japanese). Aofuchi, 1998. P. 40–43.*
- NHK (1999) The Three Dango Brothers. NHK website.*
- Ogawa Y., Kitayama A. and Murao T. (1995) A comparative study of the range of childrens textbook songs and childrens vocal range (in Japanese) // The Journal of Music Perception and Cognition. 1. 1995. P. 53–60.*
- Paynter J. and Aston P. Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.*
- Regelski T. From modernism to post-modernism: music as praxis. Paper presented at the third Symposium on Philosophy of Music Education. Los Angeles, 1997.*
- Reimer B. A Philosophy of Music Education. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1970.*
- Suzuki S. Nurtured by Love: A New Approach to Education. New York: Exposition Press, 1969.*
- Tokava S. Re-examination of the Theory of Scale in Traditional Japanese Music (in Japanese). Tokyo: Ongakunomoto Press, 1992.*

Глава 16. Заключение: Международное обозрение

- Hargreaves D. J. and North A. C. (eds) The Social Psychology of Music. Oxford: Oxford University Press, 1997*
- Hargreaves D. J. and North A. C. The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology // Psychology of Music. 27. P. 71–83. 1999*
- North A. C. and Hargreaves D. J. Music and adolescent identity // Music Education Research. 1. P. 75–92. 1999*
- North A. C., Hargreaves D. J. and O'Neill S. (2000) The importance of music to adolescents // British Journal of Educational Psychology. 70. P. 255–72. 2000*
- Ross M. What's wrong with school music? // British Journal of Music Education, 12 (3). P. 185–201. 1995*
- Saar T. Musikens dimensioner: en studie av unga musikers lärande. Doctoral dissertation. University of Goteborg: Acta Universitatis Gotho-burgensis, no. 133. 1999*
- Tarrant M., Hargreaves D. J. and North A. C. (2001). Social categorization, self-esteem, and the estimated musical preferences of male adolescents // Journal of Social Psychology.*

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	5
Глава 1. Гэри Макферсон, Питер Данбар-Холл. АВСТРАЛИЯ	8
Глава 2. Кэти Примос. АФРИКА.....	18
ЮЖНО-АФРИКАНСКАЯ РЕСПУБЛИКА	22
Глава 3. Грэхем Ф. Уэлч. ВЕЛИКОБРИТАНИЯ.....	29
Глава 4. Джерри Фарелл. ИНДИЯ.....	42
Глава 5. Джоанелла Тафури. ИТАЛИЯ	54
Глава 6. Чунь-Шинь Е. КИТАЙ	65
Глава 7. Мьюнг-Сук О, Роберт Уокер. КОРЕЯ	75
Глава 8. Войцех Янковский, Каспер Миклашевский. ПОЛЬША	88
Глава 9. Граса Мота. ПОРТУГАЛИЯ	101
Глава 10. Рудольф Э. Рэдоси. СЕВЕРНАЯ АМЕРИКА	111
Глава 11. Бенгт Ольсон. СКАНДИНАВИЯ	122
Глава 12. Марис Вэлк-Фолк, Марина Гулина. СТРАНЫ БЫВШЕГО СССР..	132
Глава 13. Хайнер Гембрис. ФЕДЕРАТИВНАЯ РЕСПУБЛИКА ГЕРМАНИЯ ..	142
Глава 14. Альда де Жезус Оливейра. ЮЖНАЯ АМЕРИКА.....	154
Глава 15. Тадахиро Мюрао, Бернадетт Уилкинс. ЯПОНИЯ	165
Глава 16. Дэвид Дж. Харгривз, Адриан К. Норт. ЗАКЛЮЧЕНИЕ: МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБОЗРЕНИЕ	177
<i>Литература</i>	190

ISBN 978-5-89817-282-4



Учебно-методическое издание

Серия «Мастер-класс»
КАК УЧАТ МУЗЫКЕ ЗА РУБЕЖОМ

Составители Дэвид Дж. Харгривз и Адриан К. Норт

Редактор М. Сторожко

Выпускающий редактор А. Лосева

Корректор Е. Двоскина

Нотный редактор И. Никитина

Нотная графика: В. Есаков

Верстка: В. Кудряшова

Подписано в печать 13.04.09. Формат 60х88 1/16.
Бумага офсетная №1. Печать офсетная. Усл. печ. л. 12,6.
Тираж 2000 экз. Заказ 4828.

**Наши издания можно приобрести
через сайт www.classica21.ru,
воспользовавшись услугами
службы доставки «Арт-транзит».**

Заявки направляйте по почтовому адресу:

123098, г. Москва-98, а/я 4

«Арт-транзит»

по факсу: (495) 690 3937

или e-mail: info@classica21.ru

Юридический адрес:
123056, г. Москва, ул. Б. Грузинская, д. 60, стр. 1
Издательский дом «Классика-XXI»

Отпечатано в ФГУП «Производственно-издательский комбинат ВИНТИ»,
140010, г. Люберцы Московской обл., Октябрьский пр-т, 403.