

Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова

*Д.И. Варламов*

**АКАДЕМИЗАЦИЯ И ПОСТАКАДЕМИЧЕСКИЙ СИНДРОМ  
В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ И ОБРАЗОВАНИИ**

Монографический сборник статей

Саратов  
2016

УДК 78.01:37  
ББК 85.31:74.5  
В 18

Печатается по решению Совета по НИР  
Саратовской государственной  
консерватории имени Л.В. Собинова

**В 18**      **Варламов Д.И.**  
Академизация и постакадемический синдром в музыкальном искусстве и образовании: монографический сборник статей. – Саратов: СГК имени Л.В. Собинова, 2016. – 84 стр.

**ISBN 978-5-94841-253-5**

Авторский сборник статей посвящен исследованию глобальной проблемы академизации музыкального искусства и образования, в рамках которой все явственнее проявляется постакадемический синдром – негативные тенденции процесса академизации. В статьях сборника намечается методология исследования академизации, определяются ее основные закономерности и тенденции, выделяются типы академизации, выявляется сущность фольклора и академического искусства, даются определения основным понятиям: «академическое музыкальное искусство», «академизация», «постакадемический синдром», «десинкретизация», «отчуждение», «феномен идеоэтничности», показывается общность и различия процессов академизации и глобализации. Статьи ориентированы прежде всего на профессионалов – теоретиков и практиков в области художественного творчества, а также любителей искусства.

УДК 78.01:37  
ББК 85.31:74.5

ISBN 978-5-94841-253-5

© СГК имени Л.В. Собинова, 2016 г.  
© Д.И. Варламов, 2016 г.

## Введение

Идея издать монографический сборник статей, посвященный проблемам академизации и постакадемическому синдрому в музыкальном искусстве и образовании, рождалась постепенно в ходе исследования и расширения материала. В каждой отдельно опубликованной статье находила отражение та или иная сторона проблемы. Однако объединяла их инновационная авторская концепция академизации искусства.

Ранее, в статьях<sup>1</sup>, посвященных академизации, мною были показаны ее закономерности. Напомню, что центральными среди них являются обусловленные эволюцией антропосоциального сознания процессы:

1) десинкретизации<sup>2</sup> художественного мышления и языка, под которыми следует понимать дифференциацию художественных элементов синкретичного фольклорного мышления и языка, становление многообразия творчества: расширение образных, выразительных, стилистических, жанровых и иных сфер и их составляющих, следствием чего стало углубление и усложнение содержания и форм творчества;

2) унификации художественного мышления и языка, которые проявляются в эволюции систем художественно-выразительных средств и формировании унифицированных норм и принципов искусства в качестве эстетических и художественных образцов, удовлетворяющих представления социэтнических общностей и одновременно требования унифицирующегося языка искусства.

Говоря иначе, академизация протекает в русле открытых ранее закономерностей эволюции, обусловленных процессами интеграции материи и одновременно рассеивания движения (Г. Спенсер). При этом, если в эволюции природы и общества цель процессов пока находится за рамками понимания современного человека, то в академизации она проявляет себя достаточно отчетливо. На мой взгляд, цель процесса

---

<sup>1</sup> См.: *Варламов Д.И.* Онтология искусства: Избранные статьи 2000-2010 гг. — М.: Композитор, 2011.

<sup>2</sup> Десинкретизация – переход от состояния неразрывной слитности к расчлененности на элементы, составляющие.

академизации – стремление к идеальному образцу, к универсальной парадигме в искусстве.

Таким образом, то, что на практике мы называем «академическое искусство», есть глобальный пласт культуры, основанный на единстве особого творческого метода – стремления к художественно-эстетическому идеалу, и многообразии унифицированных художественных стилей, выразительных средств, жанров и форм. В данном случае названный метод в творчестве деятелей академического направления представляет сущность феномена и выступает в качестве целеполагания.

Однако самым сложным в проблеме академизации музыкального искусства и образования является не проникновение в сущность явления и не определение закономерностей и тенденций, а амбивалентность феномена. Эта особенность академизации, замеченная в самом начале исследования, тем не менее долго скрывала свои секреты: не были понятны причины амбивалентности, а значит и основания для развития негативных тенденций.

Честно говоря, исследованию серьезно мешал «человеческий фактор»: никак не хотелось верить в конечность академического искусства, в уже развивающиеся тенденции самоуничтожения горячо любимого глобального пласта академической музыки. Однако модель эволюции, заложенная в теорию академизации, неумолимо свидетельствовала о грозящем радикальном перерождении академического искусства. Удалось выделить и конкретные негативные тенденции, названные автором «постакадемический синдром»: ему посвящены заключительные статьи сборника, и новое понятие пришлось включить в его название.

Несмотря на то, что проблемы академизации автор изучает достаточно давно, нерешенных вопросов и загадок становится ничуть не меньше, а, напротив, значительно больше. На сегодняшний день удалось в общих чертах наметить методологические подходы, определить, скорее, лишь контуры основных закономерностей (десинкретизация, интеграция, отчуждение) и тенденций (позитивных и негативных), выделить типы академизации (естественный, искусственный или «культурная экспансия», смешанный или «конгломеративный»), выявить сущность фольклора и академического искусства, дать определения основным понятиям: «академическое музыкальное искусство», «академизация», «постакадемический синдром», «десинкретизация», «отчуждение», «феномен идеоэтничности», «парадигма ака-

демического искусства и образования», показать общность и различия процессов академизации и глокализации (глобализации). Однако все изложенные выше процессы и явления, закономерности и тенденции требуют тщательного описания и анализа. Поэтому издание данного сборника – это не только подведение некоторых предварительных итогов, но и призыв к сотрудничеству, к объединению усилий различных ученых, педагогов и музыкантов-практиков, к решению глобальной проблемы академизации музыкального искусства и образования.

Инновационность авторской концепции академизации заставляла каждый раз в отдельно взятых статьях возвращаться к ее основным позициям, что создавало естественные смысловые повторы, которые в сборнике автор постарался частично купировать.

Статья опубликована в журнале «European Social Science Journal» (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – № 3. – Т. 2. – С. 57–64.

## **Академизация музыкального искусства и образования как процесс**

**Аннотация:** В многовековой истории музыки и музыкального образования накоплено огромное количество фактов и описано событий, связанных с изменениями направлений творчества и методов воспитания музыкантов. Однако три аспекта, имеющие чрезвычайно большое значение для науки и практики, достаточно редко попадают в поле зрения исследователей: это – континуальный процесс эволюции музыкального искусства, его закономерности и причины возникновения тех или иных тенденций. Как правило интересы ученых ограничиваются наблюдением за сменой стилей и образующихся при этом эпох. Сегодня континуальный процесс эволюции искусства получил свое название – *академизация*. Однако разработка этого понятия по отношению к музыкальному искусству и образованию все еще находится в самом начале пути. В данной статье сделана попытка обоснования основных позиций научного исследования академизации как процесса: выделены методологические подходы, генезис, закономерности и тенденции развития.

**Ключевые слова:** Музыкальное искусство и образование; процесс академизации; закономерности академизации; постакадемический синдром

## **Academisation of musical art and education as a process**

**Summary:** History of music art and music education presents numerous facts and describes many events connected with the changes in methods and directions of musicians' training. However the attention of researchers is seldom paid to such important aspects as continual process of music art evolution, its rules and reasons for different tendencies to appear. As a rule scientists focus on different styles and their changing one another. Nowadays continual process of music art evolution is defined as *academisation*, but unfortunately it is seldom applied to the field of music. The article studies academisation as a process, singles out methodological approaches, its genesis, rules and tendencies for further development.

**Key words:** Musical art and education, process of academisation, rules of academisation, post-academisation syndrome

Сложность решения проблемы академизации заключается прежде всего в новизне ее постановки. До сих пор внимание исследователей было преимущественно обращено на частные вопросы развития музыкального искусства, а также смену эпох, течений и направлений: общие закономерности эволюции общественного сознания и, в частности, одной из его форм – искусства, интересовали больше социопсихологов и специалистов по эстетике.

Немногочисленные обращения музыковедов (Б.В. Асафьев, Б.Л. Яворский) к глобальным процессам эволюции музыки, безусловно, подготовили почву для широкого взгляда на многовековые метаморфозы объекта. Более всего внимания было уделено стилевым направлениям музыкального творчества. Б.Л. Яворский нашел ключ к правильному пониманию причин глобальных изменений, обратив внимание на сущностные процессы эволюции музыкального мышления и общественного сознания. Тем не менее закономерности этих процессов оставались в стороне от магистральных направлений развития музыкальной науки.

Первыми вплотную заинтересовались вопросами академизации музыкального искусства представители отечественного народно-инструментального исполнительства. Это было не случайно: в XX веке именно этот вид творчества попал в русло активной академизации и именно на его примере можно было во всех подробностях наблюдать этот процесс.

Таким образом академизация русского народного инструментализма уже несколько десятилетий находится в поле пристального внимания музыкантов-народников, однако, даже сегодня мало кто из них может с научных позиций аргументировано ответить на вопросы: что такое «академизация»<sup>3</sup> и какие закономерности обуславливают те или иные изменения в академическом искусстве. И это неудивительно. Притом, что термины «академизация» и «академическое искусство» не имеют строгого научного статуса, не оформлены в качестве

---

<sup>3</sup> Так, В.А. Аверин, перечисляя диаметрально противоположные точки зрения на сущность академизма и процессы академизации, высказанные А.А. Горбачевым, Н.А. Давыдовым, Ф.Р. Липсом, М.И. Имханицким и другими музыкантами и учеными, так и не приходит к какому-либо однозначному мнению по отношению к данным явлениям [см.: 1, 273-274].

понятий, о них практически ничего не написано ни в справочниках, ни в энциклопедиях<sup>4</sup> и очень мало в научной литературе.

Использование названных выше слов с корнем «академ» в контексте рассуждений об искусстве выявляет, кроме того, сложность денотата и его многогранность, тем самым указывая на существование проблемы академизма в целом. Главная сложность решения названной проблемы состоит в глобальности и неоднородности самого объекта.

Самую общую позитивную информацию, действительно отражающую современное представление об академизации, можно получить на одном из сайтов Интернета. В электронном словаре «академизм» представлен как художественное направление в искусстве. В нем, в частности, говорится о том, что «т. н. академизация (есть. – Д. В.) превращение в норму, образец и основу художественной школы, какого-либо конкретно-исторического направления в искусстве. Не являясь стилем, академизм обладает стилевыми признаками, основанными на устойчивости культивируемых форм» [5]. Академизация таким образом трактуется как процесс, направленный на достижение совершенства в искусстве. Естественно допустить, что академизм, как «часть художественной культуры, связанная с сохранением и развитием высших традиций и наиболее совершенных образцов искусства» [5], в таком случае представляет собой феномен, достигший на определенной стадии развития этого совершенства.

Наблюдая и изучая в течение нескольких десятилетий процессы академизации русского народно-инструментального искусства, ученые и музыканты никак не могли найти объяснение генезису этого явления. Долгое время открытыми оставались вопросы: почему русские народные музыкальные инструменты, веками сохранявшиеся в почти неизменном виде, вдруг вступили на путь активного обновления; почему это произошло не раньше и не позже, а именно в конце XIX века; к чему приведет этот процесс: к утрате русских народных традиций в угоду западной культуре или, наоборот, к их укреплению?

В ход шли различные доводы. Одни, к примеру, объясняли академизацию стремлением приблизить звучание народных инструментов к ставшим привычными тембрам инструментов симфонического

---

<sup>4</sup> В Музыкальной энциклопедии (1974–1982) понятия «академическое искусство» и «академизация» вообще отсутствуют, как будто музыка изолирована от общих процессов, происходящих в искусстве. Это еще раз доказывает новизну постановки проблемы академизации в данной статье и отсутствие фундаментальных исследований этой проблемы. При этом, правда, следует признать, что изначально термин «академизм» применялся только по отношению к изобразительному искусству, но постепенно был распространен на все его виды.



оркестра. Другие мотивировали процесс отходом от народных традиций и заимствованием западноевропейских традиций искусства. Отдельные ученые стали вообще игнорировать какую-либо связь современных русских инструментов академического типа с бытовавшими на Руси их фольклорными прототипами (см., например, работы В.В. Вольфовича) и т. д. Некоторые доводы казались правильными, но интуиция подсказывала, что доказательная база слаба, и они лишь видимая часть, но не сущность явления.

Все попытки ученых и практиков народно-инструментального исполнительства (В.А. Аверин, О.П. Васильев, В.Р. Ганеев, А.А. Горбачев, Н.А. Давыдов, М.И. Имханицкий, О.И. Спешилова) разработать содержание понятия «академизация» оказались малоэффективными, прежде всего потому, что у них не было необходимого научного фундамента для этой сложной работы. В их поле зрения попадала только внешняя часть процесса или даже отдельные признаки явления, а не сущностные основания. В результате все попытки осмыслить метаморфозы народного инструментализма заканчивались формальными, эмпирическими выводами.

Так, О.П. Васильев, резюмируя идеи коллег, приходит к выводу о том, что для определения академического статуса музыкального инструмента имеют значение следующие параметры: 1. Модифицированная конструкция (усовершенствованный фольклорный прототип). 2. Обширный высокохудожественный оригинальный репертуар. 3. Развитая методика преподавания и система профессионального обучения, выходящие на международный уровень. 4. Высокий уровень исполнительства [см.: 3, 152-156]

Здесь процессуальный компонент академизации уходит на задний план, представляя данное явление односторонне как сумму признаков. Очевидно, что внимание автора направлено на достижение инструментализмом определенного уровня («высокохудожественного», «высокого», «усовершенствованного» либо «международного»). Однако ни сам этот уровень, ни критерии оценки уровней, ни даже способов его достижения исследователь не показывает. То есть показанные признаки, которыми должна обладать исполнительская культура на каком-либо инструменте для получения им «академического статуса» (О.П. Васильев), демонстрируют эмпирический взгляд на явление, не имеющий ничего общего с анализом его сущности.

В проведенном автором статьи исследовании научный подход к сложному феномену академизации позволил осуществить анализ эво-

люции музыкального искусства как процесса. Для этого была проанализирована динамика возникавших в разные исторические эпохи художественных явлений, определены их общность, различия и, главное, закономерности эволюции. То есть выстроен ракурс взгляда на академическое искусство, его генезис и этапы развития, не как на явление, а как на континуальный процесс.

Развиваемая автором методология исследования академизации музыкального искусства и образования как процесса строится на признании нескольких важнейших положений.

Продуктивный подход к анализу процессов эволюции музыкального искусства и образования находим в классическом марксизме. Подобно тому, как «экономические эпохи, – по словам К. Маркса, – различаются не тем, что производится, а тем, как производится, какими средствами труда» [4, 191], художественные эпохи также выявляются не через продукты творчества, а через процессы мышления<sup>5</sup> – главные «средства производства», а точнее «производительные силы» (по К. Марксу). Именно поэтому в данном исследовании сравниваются не художественные произведения, а способы мышления и деятельности творцов и потребителей творчества. Это стало первым основанием для определения методики исследования процессов академизации искусства и образования.

Вторым основанием стала теория эволюции, одним из авторов которой стал Г. Спенсер. Важнейшие закономерности, открытые английским мыслителем в эволюции природы и общества – интеграция и дифференциация, – были обнаружены и в процессах академизации. Интеграция, по Г. Спенсеру, сопровождаемая рассеянием движения, переводит неопределенную, бессвязную однородность в определенную, связную разнородность. В культуре это и есть процесс перехода от состояния синкретичной однородности к дифференцированной разнородности. Встречный процесс – интеграция, порождает в искусстве тенденцию унификации.

Наконец, третьим основанием стала методика сравнительного анализа: для того чтобы понять сущность академизации необходимо было определить условные границы эволюционных процессов и сравнить их, выявив общность и, главное, различия, а затем просле-

---

<sup>5</sup> До настоящего времени подобную методику анализа процессов эволюции музыкального искусства, без ссылки на К. Маркса, сформулировал, апробировал и блестяще доказал ее эффективность Б.Л. Яворский, создав развернутую классификацию музыкальных эпох.

дить стадии появления этих различий и тем самым выявить закономерности процесса.

Эволюция музыкального мышления человечества имеет условное начало и относительный конец. На наш взгляд, в музыкальном искусстве эти виртуальные границы определяются зачаточными формами фольклора и развернутыми многообразными явлениями современного академического искусства. То есть сравниваемыми полярными состояниями становятся в данном исследовании *аутентичный фольклор* и *академическое искусство*.

Если сказать кратко, академизация есть изменение мышления и творческой деятельности человечества, есть процесс эволюции от фольклора к академическому искусству. Таким образом вся история развития человеческого музыкального мышления, обусловленная глобализацией, условно говоря, есть путь от фольклора к академизму.

Под понятием «академическое музыкальное искусство» имеется в виду глобальное направление, возникшее в результате эволюции художественного мышления и творчества человечества, использующее унифицированный интонационный язык, который с помощью специфических художественно-выразительных средств на основе осмысленной и эмоционально-чувственной интонации способен воплощать и транслировать антропосоциальные отношения.

Природой фольклора, его неотъемлемой сущностью является синкретизм, под которым в широком смысле следует понимать нерасчлененность внутренней структуры явления, каждый из элементов которой стремится к самоопределению, но на определенном уровне сознания не способен к самостоятельной жизни, что характерно для соборного мышления и поведения.

Отличительные характеристики двух возникших в разные исторические эпохи, но существующих параллельно систем музыкального мышления – фольклорного и академического типа – заключаются как в языке, так и в творческих методах и художественных стилях как выразителях мышления и соответствующего ему языка различных эпох: фольклор построен на синкретизме и множественных видах (формах) моностилистики, академическое музыкальное искусство – на унифицированной интонационной полистилистике.

Данный вывод основывается, во-первых, на наблюдениях за феноменами музыкального искусства различного типа и обнаружении закономерности, которую можно выразить следующим тезисом: «в музыке художественно-выразительные средства существовали всегда,

но осмысленное использование их как составляющих музыкального языка происходило только на определенном этапе эволюции художественного сознания»; во-вторых, на теоретических выводах Б.В. Асафьева, считавшего, что действительная история музыки в Европе начинается только с установлением и закреплением в европейском общественном сознании интервалов в их музыкальной сущности [см.: 2, 214].

Процессы эволюции в художественном мышлении и творчестве имеют свою специфику. Если по Г. Спенсеру магистральными тенденциями эволюции являются дифференциация и интеграция, то в искусстве правильнее говорить о десинкретизации и унификации. Это те же процессы, но имеющие некоторую специфическую окраску. Так, интегративные процессы в искусстве обнаруживают себя в унификации, а дифференциация, как разделение целого на различные части, формы и ступени, в эволюции искусства представляется как разрушение синкретизма фольклора, то есть как десинкретизация – постепенное выделение из неразрывной слитности отдельных элементов целого. Синкретизм есть состояние слитности, нерасчлененности. Если попытаться представить синкретизм как процесс, то этот процесс всегда должен вести к самоуничтожению (десинкретизации), ибо «развитие» синкретизма возможно только в одном направлении – к дифференциации, расчлененности, раздельности, а значит исчезновению слитности.

Эволюция музыкального мышления постепенно, от синкретизма привела сначала к унификации ладовых систем (в античной музыке), что отчасти лишило музыку многообразия, но на начальном этапе позволило достичь унифицированности языка, а оттого его понятности для этнического человека, то есть унификация стала одним из средств для расширения коммуникативных возможностей музыки. Унификация ладовых систем стала основой для последующего возникновения своеобразной «азбуки» (по аналогии с вербальным языком) музыкальной интонационности [см.: работы Б.В. Асафьева, В.Н. Холоповой, Б.Л. Яворского и др.].

Переход от нетемперированного диатонического к темперированному хроматическому звукоряду продолжил процессы десинкретизации и унификации. Конечно, этот переход в истории человечества занял огромный по времени период, не поддающийся точному летоисчислению. В ходе развития музыкальной речи происходило постепенное расширение образных, интонационных, стилистических

сфер, углубление и усложнение содержания и форм исполняемых произведений.

Расширяющийся «словарь» интонаций со временем обогащался все новыми и новыми художественными образами, что, естественно, усложняло как технологические аспекты композиции, так и практическое освоение многообразия интонационного словаря. Чувства становились более утонченными и требовали адекватного воплощения в музыкальных произведениях, что неминуемо приводило к освоению новых стилистических сфер, обогащению содержания и использованию, кроме традиционных, новых развернутых в пространстве и времени форм.

Последние обстоятельства потребовали поиска инновационных методов накопления, хранения и воспроизведения музыкальной информации. Так появились сначала различные письменные виды табулатуры, невменное письмо и, наконец, унифицированная, как и сама академизация, нотная система. Последняя стала активно влиять на процессы академизации тогда, когда оказалась вовлеченной в структуру системы образования.

Переход от устной к письменной системе и постепенное распространение последней привели к образованию понятия «opus», то есть появлению законченных музыкальных сочинений (произведений) и традиций их исполнения, иначе говоря, созданию оригинального репертуара, использующего унифицированные жанры и формы. Лучшие из этих произведений в результате социализации получили статус классических образцов академического искусства, достойных подражания.

Таким образом в далеком прошлом все фольклорные традиции были пронизаны синкретизмом и являлись единственной формой представлявшей древнее искусство. Десинкретизация искусства постепенно приводила к дифференциации его элементов и, как следствие, – к разрушению синкретизма, встречный процесс – интеграция – к унификации. Так рождалось современное искусство, характеризующееся, с одной стороны, многообразием жанров, видов, форм, художественно-выразительных средств, с другой, – унифицированностью языка.

Сущностью *академической музыки*, в отличие от синкретичного *фольклора*, является интонационное мышление. Именно интонация стала основой музыки как вида искусства. Вспомним крылатые слова Б.В. Асафьева: «Музыка – искусство интонируемого смысла» [2, 344].

Интонационное мышление основано на выработанной человечеством унифицированной способности с помощью специфических художественно-выразительных средств передавать эмоционально-образную информацию.

В ходе наблюдения, эмпирического и теоретического анализа процессов академизации в музыкальном искусстве обнаружены тенденции развития, которые представляются устойчивыми закономерностями. К ним можно отнести:

- десинкретизацию музыкального языка;
- унификацию интонаций и становление интонационного мышления и языка человечества;
- переход от нетемперированного диатонического к темперированному хроматическому звукоряду;
- переход от устной к письменной системе хранения и передачи музыкальной информации, детерминированный усложнением музыкального языка, форм и содержания художественного творчества;
- унификацию ладовых систем, а затем и интонаций;
- расширение образных, интонационных, стилистических сфер, углубление и усложнение содержания и форм исполняемых произведений;
- выход в творчестве за рамки выражения узкого круга этномызыкальной действительности и концентрация на социально обусловленном индивидуально-личностном восприятии разнообразных явлений действительности;
- формирование унифицированных норм и принципов музыкального искусства в качестве эстетических и художественных образцов;
- создание оригинального репертуара, использующего унифицированные жанры, формы и творческие методы;
- разработку усовершенствованных конструкций инструментов, удовлетворяющих требованиям хроматизации, тембр которых соответствует эстетике звуковых представлений социоэтнической общности и одновременно требованиям унифицированного языка искусства.

Таким образом, к основным *закономерностям академизации*, выявленным в ходе исследования эволюции музыкального искусства можно отнести: *десинкретизацию* музыкального мышления, языка и творчества, под которой следует понимать выделение их художественных составляющих и становление интонационного сознания; *унификацию* музыкального языка и творчества и *дифференциацию* образных, интонационных, стилистических сфер. Анализ вышена-

званных закономерностей показывает их взаимосвязанность и взаимообусловленность а потому – тенденции академизации приобретают объективно необходимый и устойчивый характер.

В контексте названных выше закономерностей теории эволюционирования становится понятно, как академическое музыкальное искусство постепенно, в результате дифференциации художественного мышления (десинкретизации художественного творчества) вызревало в недрах фольклора и лишь на позднем этапе развития человечества выделилось в самостоятельное направление. Признаки академизации, таким образом, наблюдаются в переходе от синкретизма к дифференцированному (разрушающему синкретизм) мышлению, в котором антропосоциальные отношения становятся глобальными, а интонационный музыкальный язык приобретает универсальный характер.

Однако названные закономерности порождают не только позитивные, но и негативные тенденции. Среди них такие, как смещение парадигмы музыкального искусства от коммуникации к представлению опуса, иницирующее стандартизацию, формализацию в ущерб художественности исполнения; дедемократизация – превращение академического направления в элитарное, что также обусловлено снижением коммуникативной функции искусства; нивелирование национальных особенностей творчества, как результат глобалистских тенденций унификации и др.

Как позитивные, так и негативные тенденции академизации многократно активизируются, попадая в систему музыкального образования. Это происходит благодаря включению тенденций в новые синергетические процессы. Разрабатываемые методики подготовки профессиональных музыкантов (к сожалению, они часто распространяются и на общее музыкальное воспитание) в первую очередь направлены на технологические аспекты обучения: вовлечение в творческий процесс внемusicalных способностей обучающихся (рациональных, кинетических, визуальных и т. п.); сосредоточение на технологии воспроизведения опуса, а не на развитии коммуникативных исполнительских качеств; снижение требований к художественным составляющим как исполнительской, так и педагогической практики.

Таким образом, закономерности академизации порождают «постакадемический синдром», под которым следует понимать негативные тенденции, все более проявляющиеся в ходе эволюции искусства и образования.

Закономерности академизации, о которых говорилось выше, – естественный процесс развития искусства и образования; естественный до тех пор, пока не нарушается внутренний баланс отношений. Регулятором этих отношений является смена парадигмы музыкального образования, как и самого искусства. Однако разница этих парадигм в том, что искусство неуправляемо в принципе: его направления определяются общественным сознанием, движение которого зависит от массы социальных факторов и потому непредсказуемо. Система музыкального образования – напротив, организована обществом, регулируется и направляется им.

Парадигма образования тоже имеет особенности: она может быть официальной (декларируемой) и неофициальной (реально действующей). Официальная – намечаемая руководящими органами образования или научными прогнозами; неофициальная – та, которая образуется в результате взаимодействия тенденций академизации и реально организованной работой конкретного учебного заведения, как и организации работы системы образования в целом. Следовательно, образовательная парадигма может регулироваться, но не декларациями, а с помощью регулирования содержания образования.

#### Библиографический список:

1. Аверин В.А. История исполнительства на русских народных инструментах. – Красноярск: КрасГУ, 2002.
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1971. – Кн. 1–2.
3. Васильев О.П. К вопросу об академизации баяна // Актуальные проблемы истории, теории и методики современного музыкального искусства и образования: сб. науч. тр. ОГИИ. – Вып. 4. – Оренбург: ОГИИ им. Л. и М. Ростроповичей, ОГУ, 2008.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Полн. собр. соч. – Изд. 2-е, Т. 23.
5. Словарь: Академизм [Электронный ресурс] URL: [http://arslonga.ru/data/slovar/a\\_r.php](http://arslonga.ru/data/slovar/a_r.php).



Статья опубликована в журнале «Теория и практика общественного развития» Научный журнал. – 2014. – № 5. – С. 111–113.

## **Академизация музыкального искусства и образования в контексте глобализации современного общества**

**Аннотация:** Проблема академизации искусства и образования, как и глобализация, совсем недавно привлекла внимание ученых и стала предметом исследования. Однако, если в изучении процессов глобализации сегодня достигнуты определенные успехи, то академизация до сих пор остается загадкой. Немногочисленные попытки ее решения выявляют внешние признаки, но не касаются сущности. Инновационный подход, излагаемый в статье, предполагает проникновение в сущность процесса развития искусства и образования, взгляд на него с позиции эволюционных закономерностей.

**Ключевые слова:** академизация, глобализация, закономерности эволюции общества, интеграция, дифференциация, десинкретизация, унификация, музыкальное искусство и образование.

## **Academisation of musical art and education in context of globalization of modern society**

**Summary:** Like globalization the problem of academisation of musical art and education has recently become a subject of research. However academisation remains less studied than globalization. Its researchers concentrate on its outer features leaving aside the essence. The article presents innovative approach to academisation focusing on the process of the development of art and education from the point of view of evolution.

**Key words:** academisation, globalization, integration, differentiation, desyncretisation, unification, musical art and education, rules of social evolution.

Генеральная идея данной статьи предполагает компаративистский анализ феноменов академизации и глобализации, установление их общности и различий, а так же взаимосвязанности. Но прежде чем сравнивать, необходимо определить содержание дефиниций названных понятий, поскольку сегодня в науке не существует однозначного их определения. Отсюда задача статьи – сформулировать дефиниции процессов *академизации*, а так же *глобализации*, показать их детерминированность и социально-историческую обусловленность, а так-

же закономерности эволюции отечественного музыкального искусства и образования.

Термины «академизация» и «академическое искусство» не имеют строгого научного статуса, не оформлены в качестве понятий, о них практически ничего не написано ни в справочниках, ни в энциклопедиях и очень мало в научной литературе. Не частое их толкование отличается многозначностью, неоднородностью и большой противоречивостью. Диапазон определяемых ими явлений простирается от ультранегативных до ультрапозитивных (с одной стороны, это воплощение косности, догматичности, с другой – признание в качестве образцов высокой культуры), что свидетельствует об амбивалентности данных понятий.

Сущность академизации открывается при широком взгляде на эволюцию музыкального искусства и образования как на процесс развития музыкального мышления, языка и творчества от аутентичного фольклорного к современному академическому типу. Этот процесс демонстрирует постепенную десинкретизацию<sup>6</sup> – выявление все новых и новых художественно-выразительных средств, стилевых и жанровых направлений, исполнительских школ, методик воспитания музыкантов и способов передачи музыкальной информации, с одной стороны, и, одновременно, унификацию названных явлений, обусловленную интеграционными закономерностями, что говорит о его детерминированности с тенденциями глобализации.

На сущность глобализации в современной научной литературе сформировалось несколько точек зрения. К примеру, Э. Гидденс видит суть глобализации в интенсификации всемирно-исторических отношений, Р. Робертсон – в объективном процессе сжатия мира, А.И. Уткин и А.И. Шендрик – в слиянии национальных экономик в общемировую систему [см.: 5]. По мнению автора статьи, ближе всех подошел к определению сущности глобализации Е.М. Бабосов, который считает, что «глобализм представляет собой глубинное преобразование разнородного мирового социального пространства в единую глобальную систему...» [3, 9].

Процесс интеграции – явление не новое. Он характерен в целом для эволюции социумов. Однако его нынешний уровень позволяет

---

<sup>6</sup> Под десинкретизацией понимается процесс развития синкретизма (слитности, неразрывности), который возможен только в одном направлении – к разрушению слитности. Подробнее о закономерностях академизации и их проявлениях в музыкальном искусстве и образовании см.: 4.

говорить о новом этапе: интеграция вышла на мировой (планетарный) масштаб, и глобализация постепенно охватывает все новые и новые социальные пространства.

Глобализация, равно как и академизация музыкального искусства и образования, является естественным процессом развития общества и подчиняется объективным эволюционным закономерностям, сформулированным Г. Спенсером как интеграция, сопровождаемая рассеянием движения, которая переводит неопределенную, бесвязную однородность в определенную, связную разнородность. Говоря иначе, к основным закономерностям исследуемых процессов относятся противоположные тенденции дифференциации и интеграции: дифференциация создает множественность, а интеграция – тенденцию к объединению множества.

Однако тенденции глобализации в академизации искусства и образования проявляются своеобразно, как десинкретизация и унификация: раскрытие синкретичного фольклорного мышления и деятельности на множественные составляющие и, одновременно, унификация норм, методов и принципов, превращение их в общечеловеческие ценности. Это вовсе не означает, что искусство будущего обречено на единообразие, процессу глобализации в художественном творчестве противостоит встречный поток локализации<sup>7</sup>.

До настоящего времени остается открытым вопрос о влиянии глокализации, как и академизации, на функционирование национальных культур. Мнения антиглобалистов и приверженцев глобализма разделились. Так, антиглобалист А.И. Шендрик на основании анализа делает вывод о том, что «тот вариант глобализации, который ныне осуществляется, несет с собой стагнацию и медленное, но верное умирание национальных культур» [6, 294]. Его оппонент Е.М. Бабосов напротив считает, что «усиливающаяся глобализация, вопреки ее самым активным приверженцам и собирателям ее плодов, не ведет к исчезновению национальных интересов ни в экономике, ни в политике, ни тем более в культуре. Глобально взаимосвязанный мир отнюдь не является безнациональным...» [3, 11].

На наш взгляд, по мере нарастания процессов глокализации все более активизируются встречные потоки, направленные на укрепле-

---

<sup>7</sup> В обеих тенденциях – глобализации и локализации – обнаружены закономерные связи: они взаимодействуют по закону единства и борьбы противоположностей. В целом этот противодействующий процесс получил название «глокализация». Поэтому можно рассматривать академизацию явлений музыкального искусства и образования в контексте глокализации.

ние национальной независимости, национального суверенитета, в том числе, в области культуры. Здесь срабатывает «феномен идеоэтничности»<sup>8</sup> – закон сохранения этносоциального своеобразия. Инонародные явления в российской среде русифицируются настолько, что порой в них сложно узнать привнесенные извне прототипы: западные семена, высаженные на русской земле, благодаря особой живительной этносоциальной атмосфере, рожают все же русские плоды. Б.В. Асафьев обозначил эту закономерность следующим образом: «Русский народ принимал новые художественные веяния («передового опыта и форм западно-европейской художественности». – Д.В.) со свойственным ему разумным отбором и оценкой того, что хорошо и подходяще и что, наоборот, нам не нужно. Отобранное, в свою очередь, подвергалось мастерскому художественному осмыслению» [2, 95].

Тем не менее, данное явление, очевидное в реальной жизни России последних веков, практически не исследовано. Возможно, феномен сохранения национального своеобразия (идеоэтничности) – явление чисто российской ментальности, возможно, это объективная закономерность развития национальных культур, основанная на малоизученном законе диверсификации. Во всяком случае, очевидно, что в споре Е.М. Бабосова и А.И. Шендрика мы принимаем позицию первого, считая, что глокализация не только не убивает идеоэтничности, но, напротив, обостряет ее.

Глобализм как яд: в рациональных, управляемых дозах полезен, в неуправляемых, подчиненных не благу человечества, а лишь «золотому тельцу» – губителен. Как объективная тенденция развития цивилизации он выполняет, наряду с другими, функцию селекции, отбора культурных ценностей. В его неудержимом потоке слабые звенья погибают (во всяком случае, как культурная ценность глобального общества), а сильные становятся сильнее. Глокализация, на наш взгляд, является спасителем сильных народных (этносоциальных) традиций, ибо она поднимает их до уровня общемировых эталонов культуры. Именно поэтому она лишь совершенствует или, точнее, модернизирует культуру, приводит ее в соответствие с изменяющейся социальной парадигмой.

Таким образом, можно с высокой степенью достоверности утверждать, что академизация искусства и образования есть плод

---

<sup>8</sup> Понятие «феномен идеоэтничности» (гр. *Idios* своеобразный + *ethnikos* народный) предлагается автором для обозначения закона сохранения этносоциального своеобразия культуры и искусства.

действия и составная часть объективного, социального, исторически обусловленного закона глокализации, под которым подразумевается закономерный процесс интеграции разрозненных социокультурных явлений в унифицированную систему общемирового порядка. То есть общность названных процессов в интегративности: академизация создает унифицированный язык музыки, глокализация в культуре – унифицированную культуру.

### Библиографический список

1. Аверин В.А. История исполнительства на русских народных инструментах. Красноярск, 2002.
2. Асафьев Б.В. О народной музыке / Сост. И. Земцовский, А. Кунанбаева. Л., 1987.
3. Бабосов Е.М. Основные тренды развития национальных культур в условиях глобализации // Человек, культура и общество в контексте глобализации современного мира: Материалы III Междун. науч. конф., Вып. 3. / Под. ред. К.Э. Разлогова и Ю.М. Резника. М., 2004. – С. 9–18.
4. Варламов Д.И. Онтология искусства: Избранные статьи 2000–2010 гг. М., 2011.
5. Многоликая глобализация. Культурное разнообразие в современном мире / Под ред. П. Бергера и С. Хантингтона. М., 2004.
6. Шендрик А.И. Глобализация и судьбы национальных культур // Человек, культура и общество в контексте глобализации современного мира: Материалы III Междун. науч. конф., Вып. 3. Электронная культура и новые гуманитарные технологии XXI века / Под. ред. К.Э. Разлогова и Ю.М. Резника. М., 2004. С. 283–294.

Статья опубликована в журнале «European Social Science Journal» (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – № 7. – Т. 2. – С. 91–98.

## **Постакадемический синдром в системе отечественного музыкального образования**

**Аннотация:** На страницах «European Social Science Journal» уже упоминалось понятие «постакадемический синдром» (см.: статью Д.И. Варламова «Академизация музыкального искусства и образования как процесс» в № 3, ч. 2 за 2014 год). Однако ограниченные рамки статьи не позволили автору в прошлый раз показать содержание этого явления, заставив ограничиться демонстрацией процесса академизации. Тем не менее сегодня становится все более и более очевидно, что академизация, подчиняясь всеобщим закономерностям эволюции, подвержена и закону цикличности, а потому требует анализа не только ее развития, но и деструктивных процессов, ведущих к деградации. В настоящей статье «постакадемический синдром» становится в центре внимания исследователя: демонстрируются детерминированные связи, негативные тенденции академизации музыкального образования, намечаются пути выхода из нарастающего кризиса.

**Ключевые слова:** Постакадемический синдром; музыкальное образование; тенденции; конкурсомания; коммуникация; формализация

## **Post-academical syndrome in the system of naïve musical education**

**Summary:** The notion of «post-academical syndrome» was already mentioned on the pages of «European Social Science Journal» (to ser Varlamov D.I. article «Academisation of musical art and education as a process» in number 3, p. 2, 2014). However the limits of the article did not let the author show the content of this phenomenon making him restrict by demonstration of the process of academisation. But now days it becomes more and more evident that the academisation submitting to the universal regularities of evolution undergoes the cycle laws, that is why it requires the analysis not only of its development but of the destroyed processes leading to the degradation. En this article «the post-academical syndrome» becomes the centre of attention of the researcher: determined connections

and negative tendencies of academisation of musical education art demonstrated and the ways of exit out of growing crises are marked.

**Key words:** Post-academical syndrome; musical art and education; tendencies; competition mania; communication; formalization

Понять многообразие мира можно только исходя из понимания внутренних структур явлений или процессов. Опираясь на это методологическое положение, автор построил модель эволюции музыкального искусства, в котором образование занимает место управляемого механизма регулирования отношений в области музыкальной культуры. Именно поэтому в данной статье речь идет не о феномене движения искусства, а о тенденциях в музыкальном образовании: оно, с одной стороны, является отражением процессов развития искусства, с другой, – инструментом, через который человеческая мысль и воля единственно способны влиять на непредсказуемые метаморфозы искусства.

Эта модель – академизация, в которой по законам эволюции действуют противоположные тенденции десинкретизации и интеграции<sup>9</sup>. Построенная Г. Спенсером модель эволюции (интеграция, сопровождаемая рассеянием движения, что переводит неопределенную и бессвязную однородность в определенную и связную разнородность) не показывает конечной цели этого движения. Однако, опираясь на Г. Гегеля, возможно предположить цикличность этого процесса, в результате чего в академизации должны проявляться и деструктивные тенденции. Эти тенденции, сегодня уже реально наблюдаемые в музыкальном искусстве и образовании, получили название «постакадемический синдром».

Это понятие является инновацией автора данного исследования. Оно получено метафизическим (понимаемым, как сверхопытный, сверхчувственный) путем и вводится в научный оборот для обозначения негативных тенденций академизации музыкального исполнительского искусства. Постакадемическим синдромом (синдром – от греческого *syndrome* – скопление) предлагается именовать закономерное сочетание симптомов, то есть внешних негативных признаков академизации, обусловленных кризисом процесса.

Основанием для появления постакадемического синдрома служат внутренние процессы десинкретизации и унификации музыкального мышления, языка и творчества, обусловленные закономерно-

---

<sup>9</sup> Подробнее см.: статьи Варламова Д.И. в библиографическом списке под №№ 5, 6, 7.

стями академизации, показанными ранее в статьях автора [см.: 5, 6, 7], а внешними проявлениями становятся: во-первых, смещение парадигмы музыкального искусства и образования от коммуникации к абсолютизации опуса; во-вторых, формализация творческого процесса, отход от традиций, заложенных основателями отечественного музыкального образования, которые кратко можно обозначить как приоритет художественности в искусстве и образовании; в-третьих, демократизация – создание элитарного искусства, «искусства ради искусства» и, наконец, в-четвертых, ослабление «иммунитета» против глобализации, то есть качества национальной идентичности.

Рассмотрим каждую позицию отдельно.

Значительный вклад в формирование новой парадигмы искусства — создание ореола вокруг опуса — вносит сложившаяся в стране система подготовки музыкантов-исполнителей. При целеполагании, направленном на воспитание и обучение квалифицированного специалиста-музыканта, реальный процесс занятий в специальном классе (фортепианном, скрипичном и т. п.) нацелен на подготовку концертной программы, то есть конкретных произведений. Ю.А. Цагарелли пишет по этому поводу следующее: «В ходе этих занятий основная цель обучения – воспитание личности музыканта, развитие его способностей – отодвигается на второй план, а педагогический процесс сводится к простому выучиванию музыкальных произведений» [11, 6].

Часто основную задачу процесса обучения исполнительству педагоги видят лишь в развитии психомоторики. Ссылаясь на крупнейших педагогов-музыкантов, таких как Г.Г. Нейгауз, Г.М. Коган и А.П. Щапов, Ю.А. Цагарелли отмечает укоренившуюся тенденцию противопоставления исполнительской техники и музыкальности как таковой [11, 7].

В тон ему вторит В.К. Седов, отмечая, что в нашем обучении музыкальной деятельности наблюдается переко́с стержневого понимания целей обучения и критериев качества педагогической работы в сторону сиюминутного «качества выучки» произведения, в результате «педагог учит играть *конкретное произведение*. Задача же должна стоять иначе: *научить играть*, то есть владеть звукоизвлечением» [8, 142-143]. Эту мысль целесообразно продолжить словами: «...владеть звукоизвлечением, направленным на восприятие слушателя».

О приоритете опуса в учебном процессе красноречиво говорит, к примеру, форма отчетности по специальности на исполнительских кафедрах: степень выученности музыкальных произведений (готов-



ности для публичного показа) выступает критерием оценки на зачете или экзамене (как по специальности, так и на любом дополнительном инструменте). Качества музыканта чаще просто декларируются, методам их диагностики и развития места в учебном процессе нет вообще. Отсутствие профиограммы музыкально-исполнительской специальности, по мнению Ю.А. Цагарелли, обуславливает неполноту представлений педагогов о профессионально важных качествах и их значимости для оценки результатов обучения [см.: 11, б].

Исполнение нескольких произведений в условиях закрытого экзамена или зачета может продемонстрировать способность учащегося грамотно воспроизводить требуемый музыкальный опус. Как правило качество исполненной программы становится предметом обсуждения учителя и ученика и в ходе исполнительской практики, когда казалось бы созданы идеальные условия для анализа коммуникации между исполнителем и слушателем. Вне педагогического воздействия остается в такой ситуации главный объект развития: творческие и коммуникативные способности учащихся. То есть сложившаяся система академического музыкального образования не нацелена на развитие коммуникативных способностей музыканта-исполнителя, а потому готовит профессиональные кадры, способные не к музыкальному диалогу, а лишь к воспроизведению академической парадигмы (опуса).

Отсюда рождается гипотеза о том, что одним из способов развития творческого потенциала учащегося в системе специальной музыкальной подготовки может стать переориентация процесса воспитания музыканта на совершенствование коммуникативных способностей будущего специалиста, то есть смена парадигмы воспитания: с достижения художественного образца – к формированию художественно-коммуникативных качеств личности.

Логика автора строится на следующем теоретическом дискурсе:

В ходе академизации музыкального искусства расширились возможности инструментального исполнительства. Сформировавшаяся, благодаря письменности, новая методика обучения исполнительству позволила включить в систему обучения помимо чисто музыкально-эмоциональных составляющих (музыкальный слух, память, вкус, образность и т. д.) еще и иные познавательные способности человека, связанные с рациональным мышлением и привлечением иных органов чувств (визуальных и кинетических).

Комплекс разных человеческих способностей стал направляться на развитие способностей к воспроизведению опуса. Это, естественно, быстро принесло положительные результаты: стало возможным приобщать к исполнительству, в том числе и профессиональному, людей, не имеющих ярко выраженных музыкально-исполнительских способностей.

Для этого даже был выработан специальный метод, получивший в просторечии название «натаскивание». По А.С. Базикову, этот термин означает то, что «педагог не столько обучает и развивает учащегося, сколько подтягивает его искусственным образом к требуемому результату, в качестве которого выступает в музыкально-исполнительской деятельности тот или иной конкретный исполнительский образец» [2, 113]. «"Натаскивание", – по словам Л.А. Баренбойма, – означает камуфляж художественно-творческой пассивности, инертности учащегося внешней сделанностью, отполированностью исполнительской формы» [3, 31]. Метод «натаскивания» порождает и особый стиль педагогического руководства, известного как «авторитарный», против которого активно выступал М.Э. Фейгин.

К сожалению, данные методы не изжиты и сегодня, о чем вновь пишет В.К. Седов [8, 145]. Он отмечает также негативное влияние так называемой «зубрежки» весьма распространенной в учебных заведениях. «Зубрежка, – пишет ученый, педагог и практик исполнительства, – то есть механическое заучивание нотного или любого другого текста, как показывают исследования, задействует мозжечок, который отвечает за двигательные стереотипы. Поэтому единственно, что может сделать с информацией зазубривший, – просто ее воспроизвести. Смысла в этой информации для него нет...» [8, 148].

Но умение воспроизвести в идеальном виде опус еще не есть исполнительство. Сложно говорить об эмоциональном воздействии на слушателя тогда, когда мышление исполнителя оперирует не звуками, а клавишами и нотными знаками, когда вместо интонационных тяготений он мыслит *crescendo* или *diminuendo*, когда приемы и штрихи доминируют над живыми художественными интонациями. Усиливается формализация исполнительства и методов обучения. Однако музыкальное искусство в своем изначальном предназначении есть интонационная музыкальная речь, обращенная к слушателям, то есть коммуникация, и никакое даже художественное моделирование заменить живое интонационное музыкальное общение не может.

Формализация постепенно вытесняет из учебного процесса творческое начало. Он начинает ориентироваться на подготовку либо «лауреата», либо «средняка», выпускников, способных к музицированию, но одинаково не готовых к творчеству. Такой ученик маскируется за произведением и в этом ему помогает педагог, подбирая соответствующую его способностям программу. Опытный педагог может создать «клона», но жизнь все равно рано или поздно вскроет недостатки обучения.

Не об этом ли говорил Т. Адорно, когда описывал «рутину академизации»? Он видел в академизме некую силу, тормозящую и препятствующую существованию и развитию подлинного искусства, свободного в своей сущности от всяческих норм и табу. С понятием «академизм» он связывает музыкальное искусство (или, точнее, музыкальную жизнь) учреждений местного значения, идеалом которых является «солидность».

Качество солидности в искусстве Т. Адорно описывает следующим образом: «Вкус (провинциального культурного центра. – Д. В.) становится средством, с помощью которого отвергается все, что не гармонирует с его категориями <...>. Большое значение справедливо придается корректности и ясности исполнения, тщательным репетициям; при этом сила фантазии, которая единственно способна раскрыть содержание музыки, встречает, однако, сопротивление» [1, 115].

Солидность, по мнению философа, предполагает исполнение в высшей степени ответственное, абсолютно точное, свободное от погони за внешними эффектами. «Этот момент как раз воспринят и переосмыслен самыми крайними течениями современной музыки с их фанатической практикой исполнения. Но без этих ферментов новое солидное в искусстве превращается в прозаичность, отрезвленность, что уже нельзя соединить с идеей искусства. Табу, увековеченные нормой солидности, подавляют всякую свободу и спонтанность исполнения, в которых нуждается само существо дела, ради него ведь и существует это качество солидности <...>. Точное название этому явлению – академизм...» [1, 115]. Академизм, по Т. Адорно, не оживленный творческим отношением к исполняемому произведению, убивает искусство.

Существенное влияние на цель, содержание и результаты обучения оказывает, так называемая, «конкурсомания». Л.Е. Слуцкая отмечает, что эта проблема в исполнительстве на академических инструментах европейского типа стала актуальной еще в 70–80 годы XX

века. В этот период конкурсы стали негативно влиять на формирование педагогических и художественно-эстетических парадигм музыкального образования. Исследователь указывает на такие тенденции и характеристики в становлении молодых музыкантов, как превалирование гипертрофированного исполнительского техницизма, «ориентация на ограниченный репертуарный круг так называемых конкурсных произведений, априорное неприятие дискуссионных интерпретаторских решений, спорных трактовок, чреватых непредсказуемой реакцией со стороны некоторых членов жюри, доминирование исполнительских штампов и стереотипов» [9, 20].

Состязания исполнителей на народных инструментах массовый характер приобрели уже в новом веке: конкурсы и фестивали стали проводить многие учебные заведения, коммерческие организации в разных городах России. Популярностью пользуются и виртуальные соревнования, проходящие заочно в сети Интернет. В результате среди студентов формально появилось огромное число лауреатов и дипломантов конкурсов и фестивалей (не имеющие званий обучающиеся стали, скорее, исключением), однако общий уровень исполнительства от этого не повысился. Таким образом дискредитируются сами звания и конкурсы.

Соревновательный элемент в искусстве присутствовал всегда, в том числе, и в фольклорном творчестве, и на различных этапах академизации. Игровая природа музыки создает прекрасные возможности для культивирования творчески-соревновательной составляющей и в художественном образовании. Так, А.А. Телегин показывает позитивное влияние конкурсов, рассматривая их, во-первых, как один из этапов творческого развития профессионализма будущих артистов, во-вторых, как публичную, открытую, общественно значимую форму становления и развития исполнительского мастерства, в-третьих, как метод активного обучения и воспитания, а также самообразования студентов, в-четвертых, как школу повышения квалификации педагогов, в-пятых, как мощное средство мотивации для саморазвития всех действующих лиц конкурса [10, 73]. Потенциально это так и есть, тем не менее сегодня «конкурсомания» превратилась в серьезный болезненный постакадемический синдром. Значит проблема не в конкурсах, а в отношении к ним общества и самих «действующих лиц».

Конкурсомания как синдром негативно влияет на учебно-воспитательный процесс и стимулирует особый тип мышления и ис-

полнительства молодых музыкантов. Этот тип характеризуется приоритетами стандартизации, формализации и стабильности исполнения.

Чтобы «излечиться» от конкурсомании, участие студентов в конкурсах, как часть методики обучения и воспитания, нужно применять дозированно. Для этого, прежде всего конкурсы необходимо поставить под контроль государства и образовательных организаций.

Резонен вопрос: отечественное музыкальное образования на протяжении всей истории существования использовало подобную форму обучения и контроля в специальном инструментальном классе, и при этом добилась значительных успехов в подготовке специалистов; почему же проблема «преклонения перед опусом» возникла только сегодня?

Ответ очевиден. Процессы академизации действовали в системе образования всегда, но для появления негативных тенденций необходимы особые условия, обусловленные нарушением баланса между десинкретизацией и унификацией. Есть и внешние проявления нарушения этого баланса. К примеру, раньше не было такого количества высших специальных учебных заведений и потому происходил жесткий конкурсный отбор абитуриентов, претендующих на получение квалификации «концертный исполнитель». В результате до эстрады доходили те, кто от природы был ярко одарен коммуникативными музыкальными способностями.

Казалось бы, решить данную проблему можно было бы сокращением выпуска специалистов с высшим образованием. Однако это далеко не лучший путь. Для ее решения требуется комплексный подход. Во-первых, необходимо при подготовке специалистов выделить специализации: исполнитель и педагог, подготовив соответствующие образовательные стандарты и учебные программы; во-вторых, создать условия для конкурсного отбора при поступлении в вуз (сократить набор, либо уменьшить количество вузов<sup>10</sup>). Эти меры позволят талантливым музыкантам, не имеющим ярко выраженных исполнительских способностей, оставаться в профессии и успешно специализироваться в музыкальной педагогике, либо работать в иных творческих областях культуры и искусства.

Кроме того, необходимо обратить внимание на специфику обучения музыкальному исполнительству, заложенную в программу му-

---

<sup>10</sup> Для решения этой проблемы переход на Болонскую систему (введение бакалавриата и магистратуры) для отечественного музыкального образования, по мнению автора, можно считать благом.

зыкального образования на заре Советской власти. Б.Л. Яворский – автор современной трехступенчатой системы музыкального образования, выделил триединство принципов: развивающего обучения, развития самостоятельности и научного подхода. Именно они на протяжении длительного времени служили «предохранителем» от негативных тенденций академизации. Однако в современной системе обучения они не получили необходимого развития и потому перестали служить гарантией от формального подхода в образовании. Не случайно развитие самостоятельности учащихся сегодня часто ставится во главу угла реформы образования. Так, В.К. Седов справедливо считает, что «воспитание самостоятельности, пожалуй, и есть самое стержневое понятие современных требований к образованию, и в частности, к музыкальному» [8, 150].

Тем не менее, передавая негативный академический опыт из поколения в поколения, система образования воспитывает себе подобных, развивая кастовость искусства: музыкальная элита создает свое искусство, понятное лишь замкнутому кругу избранных. Усиливается демократизация искусства и образования. Однако, если академическое инструментальное исполнительство на подобную практику было сориентировано изначально, то замкнутость народно-инструментального искусства говорит только о его слабости и возможных деструктивных последствиях.

И.В. Мациевский, в статье, посвященной 100-летию баяна, пишет об оппозиции, которая образовалась в связи с «расширением поля функционирования баянной музыки», оппозиции как со стороны среды, воспитанной на традициях академической музыки (пианистов, скрипачей, оркестрантов-симфонистов и связанных с этой культурой композиторов и музыковедов), так и со стороны традиционных музыкантов «в местах не разрушенной тоталитарными воздействиями этнической культуры» [4, 10]. Продолжая мысль ученого, можно экстраполировать названную тенденцию на все академическое народно-инструментальное исполнительство, развивающееся в системе отечественного музыкального образования.

Одновременно, по словам И.В. Мациевского, происходит «отдаление баянного искусства (как и всего народно-инструментального исполнительства академического направления. – Д. В.) от его исходных основ и исходной среды, определенная утеря своей исконной публики, отрыв от массового слушателя, формирование своей, но сегодня в достаточной мере *сужающейся слушательской аудитории*)»

[4, 11]. С мнением ученого невозможно не согласиться. Необходимо только добавить, что данная тенденция наблюдается уже не одно десятилетие, но никаких действенных мер для ее изменения не предпринимается.

Процессы, выделенные И.В. Мациевским, есть следствие негативных тенденций академизации, закономерностей дедемократизации. Безусловно, на эти процессы активно влияет и меняющаяся социокультурная ситуация, изменение образа жизни и мышления потенциального слушателя. Однако деятелям академического направления в народно-инструментальном искусстве необходимо ясно осознавать, что без принятия адекватных мер, сдерживающих эту тенденцию, не обойтись: дедемократизация есть следствие «постакадемического синдрома» и сама по себе естественным путем, о чем говорил А.С. Базиков и на что надеется И.В. Мациевский, она не разрешится.

Современные социологи (А.В. Белый, Р.А. Боголюбов, Ж.Н. Казимиров, Казиева Ж.Н. и др.) различают понятия «устойчивое функционирование» и «устойчивое развитие» общества. Если устойчивое развитие характеризуется перманентной позитивной динамикой, поступательностью, то устойчивое функционирование – это лишь эксплуатация ранее созданного, использование накопленного опыта, воспроизводство социальных ценностей и установок. Рассматривая с этой позиции динамику народно-инструментального искусства и образования академического направления, можно сказать, что последние два десятилетия данный вид художественного творчества находится в стадии функционирования и постепенно переходит в состояние стагнации, от которой один шаг до деструкции.

Сегодня призывы к реформированию системы образования народников звучат в научной и творческой среде все громче. Свой голос в поддержку реформ отдает В.И. Голубничий, убежденный в том, что «мы будем вынуждены реформировать сложившуюся педагогическую практику...» [4, 205-206], а сегодня «мы упускаем инициативу из своих рук, запоздало, а то и вовсе не реагируем на изменения в общественной жизни и в общественном сознании» [4, 207].

Однако постакадемический синдром охватывает не только народно-инструментальное искусство и образование, он влияет на все виды инструментального исполнительства, а потому требует внимания и усилий всего сообщества музыкантов-исполнителей и педагогов. Отсюда последний вывод: начинать реформирование отечественного музыкального образования нужно с изучения и понимания

проблемы постакадемического синдрома, объективности его происхождения, но не естественности усиления его динамики. Мощную энергию, способную убить искусство, нужно сдерживать, регулируя отношения между встречными потоками академизации.

#### Библиографический список:

1. Адорно Т. Избранное: Социология музыки. М.-СПб.: Университетская книга, 1998.
2. Базиков А.С. Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления. Тамбов: ТГМПИ им. С.В. Рахманинова, 2002.
3. Баренбойм Л.А. О воспитании у исполнителя творческого начала // Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. Л., 1969.
4. Баян: история, теория, практика, методика, творчество, психология исполнительства, педагогика, образование: сборник / ред. кол.: И.В. Мациевский, В.В. Бычков; Челяб. гос. акад. культуры и искусств, Российский инст. ист. искусств. СПб, Челябинск, 2009.
5. Варламов Д.И. Академизация музыкального искусства и образования в контексте глобализации современного общества // Теория и практика общественного развития. 2014. № 5.
6. Варламов Д.И. Академизация музыкального искусства и образования как процесс // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. № 3. Т. 2.
7. Варламов Д.И. Музыкальное образование в контексте метаморфоз парадигмы музыкального искусства // Известия СГУ. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2013. № 3.
8. Седов В.К. О музыкальном образовании // Концепция образования в искусстве и науке: сб. материалов конференции «Григорьевские чтения». М.: Московский гуманитарный университет, 2012.
9. Слуцкая Л.Е. Становление и трансформация педагогических и художественно-эстетических парадигм в системе современного музыкального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013.
10. Телегин А.А. Подготовка музыканта-исполнителя к конкурсному выступлению // Академические тетради. Вып. 12. Актуальные проблемы музыкального исполнительства и педагогики: сб. науч. ст. / сост. и науч. ред. А.М. Стороженко. Самара: СГАКИ, 2012.
11. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. СПб, 2008.



Статья опубликована в журнале «Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки». Всероссийский научный журнал. – 2014. – № 5. – Ч. 2. – С. 15–18.

## **Изменение мышления учащегося-музыканта в условиях академического образования**

**Аннотация:** Статья посвящена изучению влияния письменной системы нотации на изменение мышления учащегося-музыканта, обучающегося игре на музыкальных инструментах. Сопоставляются методики освоения инструментальной игры в условиях бесписьменной и академической традиции музыкального образования. Демонстрируются не только позитивные, но и негативные тенденции влияния академизации на искусство и образование.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, бесписьменная традиция, академизация, нотация, методика, обучение, способности, игра на инструменте.

## **Changes of musical student's thinking during the course of academic studies**

**Summary:** The article is dedicated to studying the influence of written notation system on the changes in thinking of musical student learning to play musical instruments. The author compares methodic of teaching instrumental playing in unwritten and academic traditions of musical education, pointing out both positive and negative tendencies of academisation influence on art and education.

**Key words:** Musical education, unwritten tradition, academisation, notation, methodic, studying, abilities, instrumental playing

Музыкальное мышление людей за прошедшие тысячелетия постоянно эволюционировало. Однако парадокс художественного сознания заключается в том, что выразительные средства музыки, такие как лад, интонация, тембр, динамика и другие, существовали всегда, но их семантика, подчиняясь закономерностям десинкретизации и интеграции, открывалась человечеству постепенно. Сегодня этот процесс эволюционирования музыкального мышления и творчества называют «академизация». Ее тенденции перманентно охватывают

все новые и новые художественные пространства, проникая, в том числе, и в музыкальное образование.

Одним из важнейших этапов академизации является освоение письменной традиции. Использование нотной системы хранения и передачи музыкальной информации решительным образом повлияло на изменение мышления людей, занимающихся художественным творчеством. Развитие методов обучения и воспитания музыкантов, превращение музыкального образования в систему сделало этот процесс непрерывным и необратимым.

Однако в современных исследованиях, как искусствоведческих, так и педагогических, динамике изменения музыкального сознания внимания уделяется явно недостаточно. Отсюда задача данной статьи: показать, как меняется мышление обучающегося музыке при переходе от устной формы освоения музыкального исполнительства к академической системе обучения.

В системе бесписьменной традиции обучение исполнительству основывается исключительно на данных от природы способностях личности. Музыкальный слух, ритм, память – без этих способностей заниматься музыкой можно только на бытовом уровне для удовлетворения личных художественных потребностей. Отсутствие даже одной из них является непреодолимым препятствием к профессиональному творчеству.

Однако, благодаря эмпирически разрабатываемым методикам обучения исполнительству, в условиях академического образования стало возможным, во-первых, эффективно развивать музыкальные способности, во-вторых, привлекать к творчеству иные, немusical природные качества человека.

Попытаемся представить, как меняется мышление исполнителя при переходе от бесписьменной к нотной системе, какие внутренние ресурсы музыканты мобилизуют для совершенствования своего исполнительского мастерства в академической системе музыкального образования.

В условиях письменности психика музыканта стала использовать для нужд исполнительского искусства целый комплекс способностей художественно развитой личности, начиная от возможностей органов зрения и связанной с ними деятельностью мышления и кончая включением тех отделов мозга, которые отвечают за чисто механические и психофизические процессы.

Академизация обучения позволила разработать методики воспитания музыкантов с помощью привлечения дополнительных внемusикальных способностей личности. Бесписьменная традиция, как отмечалось, строилась на врожденных музыкальных способностях индивида, выделенных Б.М. Тепловым (ладовое чувство, способность к слуховому представлению и музыкально-ритмическое чувство). Новые методики включили в процесс музыкального творчества целую систему внемusикальных способностей, таких, как разработка типологии ладовых систем, построенной на анализе интервальных соединениях ступеней, графическое восприятие мелодической линии, визуальное отображение фактуры произведения, символическое изображение горизонтальной структуры сочинения, конструирование модуляционных оборотов, серийная техника композиции и др.

На этих методиках во многом строятся дисциплины академической системы обучения, такие как сольфеджио, гармония, полифония, анализ музыкальных произведений и др. Так, знание типологии ладовых систем позволяет, даже не прибегая к слуховому восприятию, проводить ладовый анализ и конструировать новые ладовые тяготения и отношения; графическое отображение в сознании исполнителя мелодической линии сопровождается у многих исполнителей кинетической реакцией рук, что помогает лучше запоминать линии движения голосов и анализировать интонационные связи; символическое изображение горизонтальной структуры произведения (А – В – С – А1 и т. д.), а также отображение элементов фактуры дают возможность не только быстрее запоминать музыкальный материал, но и логически выстраивать целостную трактовку композиции; при игре на фортепиано модуляционных оборотов можно ориентироваться на слуховые ощущения, но можно и на визуально-кинетическое восприятие клавиатуры инструмента. Перечисление внемusикальных «помощников» музыкальному сознанию можно продолжать и дальше. Главное, используя их в системе образования, понимать, что эти составляющие являются именно помощниками и не претендуют на основные позиции в музыкальном творчестве и обучении исполнителей.

Переход к письменности отмечен иной системой мышления, использующей работу не только со звуком, но и с его эквивалентами — знаками. В письменную систему мышления инструменталиста вклю-

чается три элемента «нота — клавиша<sup>11</sup> — звук» (ранее было два, а в аутентичном фольклоре клавиша и звук были неразрывны). Такая разнонаправленная схема позволяет, помимо всех прочих достоинств, перечисленных выше, выстраивать индивидуальную систему отношений исполнителя, выбирающего в качестве приоритета удобные для него составляющие. К примеру, «звук — клавиша» (минуя ноту), или «нота — клавиша» (минуя звук). Если у обучающегося недостаточно развит слух и художественный вкус, он может на определенном этапе освоения инструмента пользоваться вторым отношением (нота — клавиша). Однако, ограничившись им, он способен только воспроизвести или озвучить нотный текст. Музыкантом-исполнителем в художественном смысле, как коммуникатором, он стать не сможет, так как для этого нужно владеть звуковыми отношениями, а не механизмом воспроизведения звука.

В фольклорной инструментальной традиции существует два способа передачи опыта исполнительства: слухо-пальцевой и пальцево-слуховой. При первом, приоритетными являются слуховые ощущения, при втором — на первый план выходят моторные навыки. При переходе к освоению материала по нотам часто реализуется последовательность «нота — клавиша — слух», то есть на первый план выходит менее предпочтительный — пальцево-слуховой вариант обучения, поскольку приоритетными в музыке являются слуховые ощущения.

Поэтому на первых этапах освоения нотной грамоты перед учащимися возникают проблемы даже в рамках слухо-двигательных отношений. Так, В.М. Галактионов указывает на сильное влияние фольклорных традиций, приводящих к тому, что пальцево-слуховой метод обучения инструменталистов оказывается более предпочтительным, чем слухо-пальцевой [1].

Как показывает анализ первых методических пособий для освоения способов игры на народных инструментах слуховой контроль за звучащим материалом предусматривался только на заключительном этапе разбора музыкального произведения. Начиналось освоение с примитивного «нота (или цифра) — клавиша». Так, по свидетельству В.М. Галактионова, «в соответствии с комментариями П. Невского в его “Самоучителе для русской семиклавишной гармонике” цифра показывала, “какой клавиш следует придавить”, “тянуть гармонию

---

<sup>11</sup> Термин «клавиша» в данном случае применяется условно, означая любое приспособление для извлечения различных звуков, как то: клапан, отверстие, лад (на струнных инструментах) и т. п.

кверху” или “опускать книзу”», а «Н. Куликов в “Школе для хроматической гармонии по системе Н.И. Белобородова” отмечает, что на гармонии “басовые клапана правил не имеют и берутся произвольно”» [1, 22], то есть допускалось гармоническое сопровождение мелодии аккордами, не соответствовавшими правилам гармонизации.

Это можно объяснить распространенной в прошлом в народе традиции бурдонного сопровождения, где гармоническая основа была практически не выражена. Слуховой опыт исполнителей на народных инструментах ограничивался мелодической семантикой лада, ритмо-гармоническими блоками моторики танца (на гармониках), многоголосием либо бурдонирующего типа, либо производимого методом стихийного наложения (в ансамблевом звучании).

Работа с нотами (но не по цифровой системе) позволила увидеть контуры движения одноголосной мелодики, изломы многоголосья и связанные с ладом гармонические функции. Однако на это потребовалось специальное время, хотя и не такое большое, как в естественных условиях бесписьменной традиции, но все же достаточное для осмысления и приобретения сначала индивидуального опыта, а затем и изменения коллективного сознания в условиях учебного процесса, пусть даже неорганизованного (вне учебных заведений).

Стремление к точному воспроизведению нотного текста заставляет учащегося-музыканта неосознанно делить освоение произведения на несколько этапов, первым из которых становится «разбор текста». Таким образом начальный этап превращается в технологический процесс. Это обусловлено тем, что, как правило, учащиеся лишь в период достаточно высокого профессионализма овладевают мастерством чтения с листа на таком уровне, который позволяет соединить в единый творческий процесс освоение текста и художественную составляющую музыкального произведения.

Разбор текста для неопытного (каким мы считаем учащегося на его достаточно долгом пути к профессионализму) музыканта усложняется необходимостью проставлять аппликатуру в произведении. Для многих инструменталистов этот период часто усугубляется потребностью параллельно делать переложение для своего инструмента. Баянисты и аккордеонисты при этом заняты еще и распределением фактурных элементов по двум клавиатурам, а домристы и балалаечники – проблемами позиционной игры.

Технологический период работы над произведением ослабляет непосредственность восприятия музыкального материала. Если доба-

вить к этому дефицит времени, которое в условиях учебного заведения отводится на подготовку музыкальных произведений к академическому концерту или экзамену, то становится очевидным, что многие учащиеся так и не доводят исполняемую программу до художественного уровня, оставаясь на этапе технологического освоения нотного текста и его воспроизведения.

Как было показано выше, в работе с нотным текстом начинается самое опасное: звук может потерять свое определяющее значение в музыке. Игра со звуком заменяется технологией исполнения. Если этого не произошло в самом начале обучения и учащийся благополучно освоил основы исполнительского мастерства, то это вовсе не означает, что ему открыт путь к профессиональному исполнительству. Процессы унификации постоянно готовят исполнителя-интеллектуалу, опирающемуся на знаковый, а не звуковой опыт, невидимые ловушки и затягивают его в широко расставленные сети. Такие методы, как «зубрежка» и «натаскивание», создают ложное впечатление развития исполнительских способностей учащегося, благодаря которым он даже может достичь определенных результатов в конкурсных состязаниях, но не в диалоге со слушателем. Можно обмануть жюри, но не талантливого слушателя – ценителя музыки. И тогда мы получаем исполнителя техногенного плана, у которого «эпи-звук», по Яворскому, создается «эпи-машинами» [см.: 2, 5].

Вспомним А.С. Пушкина, точно описавшего словами Сальери данную методику:

...Ремесло

Поставил я подножием искусству;  
Я сделался ремесленник: перстам  
Придал послушную, сухую беглость  
И верность уху. Звуки умертвив,  
Музыку я разъял, как труп. Поверил  
Я алгеброй гармонию.

У таких исполнителей, к примеру, внутренняя динамика нарастания напряжения и тембрового наполнения звучащей материи заменяется сухой схемой увеличения громкости, выраженного понятием *crescendo*. Или в обратном процессе *diminuendo*, вместо сжатия звука и соответствующего уплотнения его массы, слышится лишь уменьшение его количества. Многообразная произносительная палитра музыкальной артикуляции превращается в штампованные группы штри-

хов, а штриховое разнообразие – в самоцель, затмевающую содержание художественного произведения. Гипертрофированный техницизм, поставленный во главу угла подготовки музыканта-исполнителя, способен исподволь убивать не только его чувства и отношения, но и как эпидемия распространяться на вкусы и предпочтения слушателей. И тогда можно говорить о смерти музыки как вида искусства.

Интонационные тяготения заменяются искусственными эквивалентами – формализованными фразировками, отражающими восходяще-нисходящие соотношения звуков. Логика интонирования музыканта-исполнителя определяется не логикой взаимоотношений творца и слушателя в конкретной художественной ситуации, а пресловутым мифическим «авторским замыслом». Последний, кажется, специально придуман для того, чтобы закамуфлировать отношения, воплощаемые в художественном творчестве: авторский замысел стал тем недостижимым идеалом, к которому стремится вся академическая музыкальная среда. При этом никто и никогда не сможет определить этот замысел, поскольку он умирает вместе с автором, закончившим работу над конкретным музыкальным произведением, и исполнитель остается один на один с музыкальным произведением.

В таких случаях умирает и музыка, а вместе с ней и нотная система, потому, что музыка может существовать без нот, а ноты без нее – нет! Знаки становятся самыми опасными врагами музыки, они получают власть над звучащими отношениями. Чтобы этого не произошло, необходимо очень осторожно пользоваться различными инновационными дидактическими системами, основанными на поиске технологических алгоритмов обучения. Приоритетными для академического музыкального образования должны быть методики, развивающие музыкальные способности студентов.

#### Библиографический список:

1. Галактионов В.М. Проблемы слухо-двигательных координаций в различные периоды развития баянного исполнительства // Развитие народных традиций в музыкальном исполнительстве, творчестве и педагогике: Опыт коллективного исследования: межвуз. сб. науч. тр. / Ред.-сост. Д.И. Варламов. – Екатеринбург: Изд-во «Уралтрейд», 2000. – С. 22–25.

2. Яворский Б.Л. Стенограмма заключительного выступления на Всероссийской конференции по теории ладового ритма (Москва, 1930 г.) // Архив Б.Л. Яворского в библиотеке СГК им. Л.В. Собинова.

Статья опубликована в журнале «Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал». – № 2. – 2014. – URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-4-2008.htm>

## **Динамика парадигм музыкального образования в контексте академизации искусства**

**Аннотация:** В статье анализируется динамика парадигм отечественного музыкального образования. Поскольку на метаморфозы этих парадигм влияет множество социокультурных факторов и обстоятельств, учесть которые порой не представляется возможным, автором применена инновационная методика анализа, основанная на выявлении эволюционных закономерностей, внутренних тенденций развития музыкального искусства и образования, получивших в современных исследованиях название «академизация». Процессы академизации – есть проявление объективных законов эволюции: дифференциации и интеграции. Академизация амбивалентна, а потому порождает как позитивные, так и негативные тенденции, что требует научного анализа и умелого регулирования системы музыкального образования.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, парадигма, академизация, закономерности эволюции, дифференциация, интеграция, десинкретизация, унификация.

## **Dynamics of musical education paradigms in the context of academisation**

**Summary:** The article presents analysis of dynamics of Russian musical education paradigms. As changes of these paradigms are caused by a wide range of sociocultural factors and reasons many of which are very difficult to consider the author applies an innovative methodic of analysis based on revealing evolutionary rules, inner tendencies of musical art and education development, defined in modern research as «academisation». Processes of academisation are manifestation of objective evolutionary laws: differentiation and integration. Academisation is ambivalent and brings about both positive and negative tendencies requiring scientific analysis and skillful regulation of musical educational system.

**Key words:** musical education, paradigm, academisation, rules of evolution, differentiation, integration, desycretisation, unification.



Во всяком общественном сознании постоянно циркулирует определенный комплекс идей, представлений, стереотипов и других социальных феноменов, определяющих образ жизни, мышления, действий, поступков конкретных людей. Эти явления общественного сознания в гуманитарных науках принято называть парадигмами (греч. *paradeigma* – образец, пример [6, 354]). Они подспудно оказывают значительное влияние на всю систему социальных отношений и, в том числе, на особенности функционирования системы образования в тот или иной конкретно-исторический период. При этом вопросы о том, как формируются сами эти парадигмы, чем они обусловлены, зачастую остаются без внимания исследователей. Цель данной статьи проследить метаморфозы парадигмы отечественного музыкального образования и влияние на эти изменения закономерностей академизации.

Прежде, чем вести речь о музыкальном образовании, необходимо дать определение многозначному понятию «парадигма», используемому в различных науках и по-разному интерпретируемому исследователями.

Всякий социокультурный феномен имеет в своем основании определенные нормы-принципы, то есть своего рода аксиологические системы, ограничивающие культивирование материальных и духовных ценностей рамками соответствующих парадигм. Культурное пространство социальной парадигмы, характеризуемое и регулируемое определенными нормами-принципами, имеет зонную природу. Слово «зона» греческого происхождения и означает «пояс». Его антитезой является «точечная» характеристика явления, то есть определенная фиксированная, сконцентрированная и абсолютная единица. В отличие от точечной, зонная характеристика относительна и допускает функционирование образца (идеального представления) в рамках определенных границ<sup>12</sup>.

Зонным можно назвать функционирование музыкальной культуры в рамках того или иного лада, определенной звукоорганизованной системы, художественного стиля и т. п. Зонная природа социокультурных парадигм позволяет идентифицировать музыку того или иного композитора, того или иного стиля в рамках, к примеру, двена-

---

<sup>12</sup> К примеру, точечная характеристика звука «ля» первой октавы определяется частотой колебаний звучащего тела 440 гц. Однако тот же звук, оцениваемый экспертами на слух, допускает небольшие отклонения (в пределах 10 гц) в количестве колебаний, не изменяющих его восприятия в качестве интонируемого музыкального звука данной высоты. Это доказывает, что восприятие звука имеет зонную природу (см. исследования слуховых явлений, проведенных Н.А. Гарбузовым в середине XX века).

дцатиступенной темперации. Ощущение зоны позволяет даже без структурно-функционального и ладово-интонационного анализа легко узнавать музыку, например, П.И. Чайковского и отличать его стиль от любого другого композитора, пользуясь той же темперированной шкалой звуков и интонаций, традиционными интервалами, теми же тембровыми красками и принятыми повсеместно формами. Близкие по качественным характеристикам парадигмы благодаря зонной природе феномена сохраняют свои особенности в рамках универсалий.

Содержание парадигмальной зоны, хотя и носит императивный характер, тем не менее, остается открытым для инноваций, в том числе заимствованных в инородных парадигмах. В ее содержании трансцендентным является, как правило, не ядро как атрибут самости (сущности), а окраины, граничащие с иными художественными феноменами и взаимообусловленные с ними общностью культурных универсалий.

Схематически можно представить сложные социокультурные феномены в виде олимпийских колец, где каждая парадигма отдельными сторонами сплетается с другими элементами целого. Взаимопроникая, они составляют единую общность и, в то же время, отчетливо очерчивают собственные контуры. Внутри каждого кольца притягательной силой норм-принципов удерживаются его сущностные элементы и, одновременно, противодействующей силой отталкиваются инородные, точнее, неприемлемые явления. Граница кольца выполняет в данном случае функцию «сита». Сцепленные края символизируют кросскультурные связи и взаимодействия, а в целом вся композиция – единство и общность самого феномена.

Содержание образовательной парадигмы раскрывается через такие понятия, как «принцип», «правило», «норма», «стандарт», «образец», «модель», «структура» и т. п., которые обобщают типические для данной парадигмы черты и создают определенный абрис, отличающий специфическое для этого модуса от иных образований. Таким образом образовательные парадигмы отражают однотипное в многообразном и регулируют разнообразие в нем через единый мобильный эталон. Границы образовательной парадигмы определяются аксиологическими традициями и инновациями конкретного социального образования.

На изучение процессов изменения педагогической и художественно-эстетической парадигм отечественного музыкального обра-

зования направлено исследование Л.Е. Слуцкой. Автор видит парадигму исследуемого объекта в интегративном единстве и взаимодействии двух составляющих: педагогической и художественно-эстетической. Такой подход позволяет определить ход и направление развития отечественной системы музыкального образования, осмыслить его сущность, специфические особенности, логику и закономерности [см.: 3, 3].

Согласно ее определению, педагогическая и художественно-эстетическая парадигмы музыкального образования это «круг художественно-эстетических и музыкально-педагогических идей, представлений, убеждений, воззрений и соответствующих им методов учебной работы, которые реализуются музыкантами – создателями профессиональной художественно-образовательной модели, развиваются их последователями, претерпевают трансформацию в соответствии с процессами, происходящими в социокультурном пространстве» [3, 14-15].

Это определение, трактуемое в широком смысле, будет использоваться и в настоящей статье. Однако ему следует придать и более узкий смысл, по которому парадигма, как образец, пример (С.И. Ожегов, И.Т. Фролов и др.) – представляет собой идеальную модель, модус, ориентир в образовании. В такой транскрипции педагогическая и художественно-эстетическая парадигмы могут различаться, поскольку второе из названных определений приоритетно для художественного творчества, а первое для педагогического (в идеале она должна совпадать с Государственным образовательным стандартом). В данной статье парадигма образования, также как и искусства, в первую очередь будет трактоваться в узком смысле, и означать приоритеты в творчестве (художественные или педагогические).

Исследование Л.Е. Слуцкой показывает смену четырех парадигм: от профессионализации начального периода истории музыкального образования и преодоление рецидивов дилетантизма (первая парадигма, заложенная основателями Русского музыкального общества и первых российских консерваторий А.Г. и Н.Г. Рубинштейнами), через развитие принципов единства и синтеза художественного и технического начал в творчестве, неприятия дилетантизма во всех его проявлениях (30-60-е годы XX века), к излому в сторону конкурсомании с ее гипертрофированным исполнительским техницизмом (1970-80 годы; третья парадигма, названная Л.Е. Слуцкой «ремесленной педагогикой») и, наконец, к современной четвер-

той парадигме (1990-е и последующие годы), которая, скорее, желаемая, виртуальная, нежели реально сформировавшаяся.

Динамика метаморфоз педагогической и художественно-эстетической парадигм музыкального образования показана в названной диссертации абсолютно адекватно тем историческим реалиям, которые описаны в истории музыкального образования. Тем не менее Л.Е. Слуцкая не вскрыла первопричины этих метаморфоз и потому анализирует лишь внешние проявления, но не сущность. К примеру, характеристика ее третьей парадигмы – гипертрофированный техницизм, ограниченность репертуара, неприятие дискуссионных интерпретаций, спорных трактовок, доминирование исполнительских штампов и стереотипов [см.: 3, 20] – есть следствие не просто конкурсомании, как считает Л.Е. Слуцкая, а негативного влияния академизации, обусловленного тенденцией к унификации. Конкурсы лишь усугубили процесс, сделали его очевидным фактом, хотя сами по себе конкурсы есть, естественно, явление позитивное. Здесь действует та же логика, что и с академизацией музыкального образования: причина ее появления не в организации системы образования, а в самой академизации – система лишь обострила и выявила как позитивные, так и негативные ее тенденции.

В следующем разделе статьи необходимо показать, что автор понимает под процессом академизации искусства и образования, поскольку это понятие занимает центральное место в исследовании, абсолютно не разработано в научном знании и лишь недавно получило собственную дефиницию<sup>13</sup>.

Под академизацией музыкального искусства, охватывающей и образование, понимается процесс эволюции синкретичного фольклорного мышления, языка и деятельности в универсальную систему академического искусства. Этот процесс обусловлен закономерностями эволюции: дифференциацией и интеграцией, которые в художественном творчестве проявляются как десинкретизация и унификация. Процесс амбивалентен и потому в нем обнаруживаются как позитивные, так и негативные тенденции. Последние проявляются в *унификации* музыкального мышления (тенденция к типизации, стандартизации, мышлению штампами), которая приводит к смещению функций исполнительского искусства от коммуникативной к представительной (возрастает значение демонстрации «опуса» как само-

---

<sup>13</sup> Более подробно об академизации см.: Варламов Д.И. Онтология искусства: Избранные статьи 2000–2010 годов. – М.: Композитор, 2009.

ценного музыкального произведения), *формализации*, создающей приоритет техничности исполнения над художественностью, *дедемократизации* (тенденция к элитарности искусства) и *нивелированию национальной идентичности*, а также в других, более частных тенденциях, обусловленных глобализационными процессами<sup>14</sup>.

В условиях академизации образования психика обучающегося музыканта стала мобилизовывать для нужд исполнительского искусства целый комплекс трансмузыкальных способностей художественно развитой личности, начиная от возможностей органов зрения и связанной с ними деятельностью мышления и кончая включением тех отделов мозга, которые отвечают за чисто механические и психофизические процессы (внемузыкальные способности).

При этом звук может потерять свое определяющее значение в музыке: звукотворчество заменяется технологией исполнения. Приоритет знака в музыке создает новые приоритеты в творчестве, поскольку устная и письменная традиции культивируют различные художественные парадигмы.

Исследование академизации показывает два аттрактора (притяжения) процесса, тяготеющие к парадигме опуса или коммуникации. Под парадигмой опуса (лат. *opus*) имеется в виду условный образец музыкального произведения, соответствующий академическому идеалу; под парадигмой коммуникации – отношения исполнителя и слушателя в ходе творческой деятельности. Примерами разницы парадигм могут служить два полюса академизации: фольклорное и академическое искусство. Парадигма фольклорного творчества – процесс художественной коммуникации, а академического – художественный результат, то есть опус.

Стремление академического искусства к идеальной парадигме обнаружено достаточно давно. Оно нашло отражение даже в некоторых дефинициях понятия «академический», применяемого по отношению к искусству. Выделим из множества интерпретаций понятия следующую характеристику: академический – значит придерживающийся установленных традиций, канонов, свойственный академизму (к примеру, в академической живописи). Напомним, что С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова трактуют академизм, как «направление в искусстве,

---

<sup>14</sup> Более подробно о негативных тенденциях академизации см.: Варламов Д.И. Академизация музыкального искусства и образования как процесс // *European Social Science Journal* (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – № 3. – Т. 2; Варламов Д.И. Музыкальное образование в контексте метаморфоз парадигмы музыкального искусства // *Известия СГУ. Серия Философия. Психология. Педагогика*. – 2013. – № 3. – С. 101–104.

догматически следующее сложившимся канонам искусства античности и эпохи Возрождения» [2, 27]. В этом определении ключевыми словами являются «*догматически следующий канонам*». Со временем тенденция подражания канонам античности и эпохи Возрождения, как непревзойденным образцам искусства, постепенно переросла в стремление к идеалу вообще, естественно, воплощаемом в идеальном художественном произведении. Опус стал олицетворением идеала в академическом искусстве, своего рода идолом, предметом поклонения<sup>15</sup>.

Поскольку автор является сторонником диалектического подхода к эволюции социума, музыкального искусства и образования, необходимо сразу отметить то, что, говоря о сложившейся парадигме фольклорного и академического типа, имеем в виду теоретически выделенные парадигмы: это означает отсутствие их в природе в чистом виде, но наличие приоритетов в том или ином виде творчества. То есть в фольклоре тоже существует музыкальное произведение, но оно не имеет той законченной формы, которая характерна для академического опуса. Также как в академическом искусстве, безусловно, присутствует и коммуникация, но главным его ориентиром все же является само содержание самоценного музыкального произведения.

Парадигма академического искусства проникла и в музыкальное образование. Конечный результат профессиональной подготовки обучающихся – специальная музыкальная подготовка – оценивается в системе образования по степени приближения к идеальной парадигме музыкального искусства и на это нацелен весь творческий процесс воспитания музыканта. Сложившиеся методики академического музыкального обучения нацелены не на развитие коммуникативных способностей музыканта-исполнителя, а потому готовят специалистов, ориентированных не на музыкальный диалог, а на воспроизведение академической парадигмы – идеального произведения.

Далее необходимо обратить внимание на механизмы передачи художественных традиций. Они в фольклорном и академическом музыкальном искусстве во многом схожи. Их сущность в контактном способе передачи: и в стихийной, спонтанной фольклорной педагогике и в современном организованном музыкальном образовании исполнительская традиция передается непосредственно от учителя к

---

<sup>15</sup> Ориентацию музыковедения на опусы отмечает и А.М. Цукер. Важное значение при этом имеет то, что «музыковедение, нацеленное на опусы, главным объектом исследования <...> предметом всевозможных аналитических операций делает нотный текст» [Цукер А.М. Единый мир музыки: Избранные статьи. – Ростов-н/Д: Изд-во РГК им. С.В. Рахманинова, 2003. – С. 224].

ученику. Но передается в первую очередь исполнительский опыт, а не система музыкально-педагогических идей. То есть передается то, как нужно играть, но не то, как нужно учить. Вторая составляющая (как учить) в фольклорной педагогике как правило остается за рамками осмысления, а в современном образовании является прерогативой методики и музыкальной педагогики: учебных дисциплин, которые осваиваются теоретически и далеко не всегда в сознании обучающегося напрямую связываются с занятиями в специальном исполнительском классе.

Вслушаемся в аудиозаписи уроков гениального педагога Г.Г. Нейгауза: в них мы не услышим развернутых (и не развернутых тоже) обоснований логики его методических установок. Этот процесс остался бы тайной и для его учеников, если бы мастер не изложил свои педагогические идеи в книге «Об искусстве фортепианной игры». Такой же процесс передачи опыта, по воспоминаниям учеников С.С. Бендицкого, можно было обнаружить и у преемника традиций Г.Г. Нейгауза. Но в отличие от последнего, С.С. Бендицкий не оставил после себя описаний своих педагогических принципов.

Из сказанного напрашивается вывод: контактной системе передачи музыкального опыта в условиях академической традиции музыкального образования остро необходима поддержка мощного блока теоретических дисциплин, необходимо постоянное методическое обеспечение и развитие музыкальной педагогики как науки. То есть и здесь мы наблюдаем процессы дифференциации: разделение опыта передачи традиций и его теоретического осмысления.

Однако музыкальное образование как саморазвивающаяся система, подчиняясь синергетическим тенденциям, в основе которых лежат закономерности академизации, остается неуправляемым организмом и будет оставаться им до тех пор, пока система не осознает роли академизации в этом процессе и не приложит усилий для его упорядочивания. «В этой ситуации, – как справедливо считает Д.И. Фельдштейн, – нам важно понимать объективную исчерпанность классической педагогической парадигмы, что проявляется в неэффективности многих традиционных форм образования, его содержания. Не успевая рефлексировать по поводу произошедших в мире преобразований, система образования перестала удовлетворять предъявляемым ей требованиям» [5].

Закономерности академизации – противоположные тенденции десинкретизации и унификации – естественный процесс развития ис-

куства и образования; естественный до тех пор, пока не нарушается внутренний баланс отношений. Регулятором этих отношений является смена парадигмы музыкального образования, как и самого искусства. Однако разница этих парадигм в том, что искусство неуправляемо в принципе: его аттракторы определяются общественным сознанием, движение которого зависит от мириады социальных факторов и потому непредсказуемо. Система музыкального образования – напротив, организована обществом, регулируется и направляется им.

Парадигма образования тоже имеет особенности: она может быть официальной (декларируемой) и неофициальной (реально действующей). Официальная – намечаемая (желаемая) руководящими органами образования или научными прогнозами (конкретный пример, четвертая парадигма, сформулированная Л.Е. Слуцкой); неофициальная – та, которая образуется в результате взаимодействия тенденций академизации и реально организованной работой конкретного учебного заведения, как и организации работы системы в целом.

Следовательно, парадигма музыкального образования может регулироваться, но не декларациями, а с помощью коррекции содержания образования, не как «совокупности знаний, умений, навыков, опыта» и т. д., а в совершенствовании структуры «отношений, которые возникают у данной совокупности с интересами и потребностями личности, семьи, общества и государства» [4].

Для решения любой социальной проблемы, в том числе в области образования, есть как минимум два пути: первый, вооружить массы идеей и увлечь людей для ее решения (как говорил В.И. Ленин, «идея должна овладеть массами»). Однако практика показывает, что для возвращения научных идей необходима плодотворная почва, которой в современном отечественном музыкальном образовании просто нет: инновациям в нем прочно противостоит академическая традиция. Убеждение в том, что отечественное музыкальное образование – лучшее в мире, не способствует развитию инноваций ни в теории, ни в практике.

Второй путь более сложный, но и более надежный: создать условия, при которых образование само выберет нужный маршрут своего движения к намеченной цели. Для этого необходимо «работать» над совершенствованием парадигмы образования. Негативным тенденциям академизации необходимо противопоставить комплекс мер, направленных на минимизацию тенденций унификации, формализации и дедемократизации.



Среди таких мер одним из важнейших является искоренение конкурсомании. Не творческих конкурсов как таковых, а болезненного постакадемического синдрома, вызванного бесконтрольностью конкурсной самодеятельности. Необходима государственная координация системы конкурсов, во-первых, и, во-вторых, изменение системы оценки деятельности действующих и будущих педагогов с помощью так называемых «портфолио», где лауреатские звания (независимо от уровня и престижа конкурсов) оцениваются достаточно высоко.

Конкурсы целесообразно дифференцировать. Кроме деления их на международные, всероссийские и региональные, еще, как минимум, на профессиональные и любительские, детские и «взрослые», очные и виртуальные (интернет-конкурсы, заочные – по аудио или видеозаписям и т. п.). Необходимо ввести государственное лицензирование конкурсов (начиная с регионального уровня) и контроль за конкурсными условиями и качеством лауреатского звания. Для этого возможно использовать систему грантов на проведение тех или иных конкурсов или систему тендеров. Кроме того, нужно повысить ответственность учебных организаций за качество выступлений своих воспитанников на конкурсах (практика отбора студентов для участия в конкурсах существовала ранее в советских музыкально-образовательных учреждениях и позволяла немногочисленным конкурсам поддерживать и широкое представительство различных учреждений образования, и его высокий уровень).

С другой стороны, целесообразно разнообразить виды конкурсов и их условия. К примеру, активнее внедрять композиторские конкурсы, научных работ в области музыкального искусства, музыкально-педагогического мастерства, концертмейстеров, импровизаторов и т. п. Это поднимет престиж не только исполнительства, но и других форм творческой деятельности.

Важным средством повышения эффективности музыкального образования могла бы стать целенаправленная работа по формированию новой образовательной парадигмы. Л.Е. Слуцкая, обосновывая необходимость создания «четвертой» парадигмы музыкального образования, особую роль отводит в ней таким характеристикам, как «более широкое, многостороннее, универсальное» [3, 21] и, одновременно, дифференцированное образование (она разделяет всех учащихся на «наиболее одаренных» и другую, более многочисленную часть, требующую дифференцированного подхода при выборе траекторий профессионального пути). Идеолог новой парадигмы образования

намечает и конкретные («адекватные») методы обучения; к ним относятся: «метод диалогического общения», как атрибут «творчески-поискового обучения», «блочно-интегративный метод», «информационно-когнитивный» и «метод аутодидактики» [см.: 3, 22].

Научная логика Л.Е. Слуцкой не вызывает сомнений, но то, как совместить универсальный и дифференцированный подход? – остается открытым вопросом. Универсальный подход требует нацеленность образования на подготовку специалиста широкого профиля. Естественно при этом, что учебный план должен быть насыщен предметами самого разнообразного профиля. Дифференцированный подход, напротив, требует узкой специализации выпускника. Л.Е. Слуцкая предлагает доверить ориентацию на специализацию педагогу, поскольку, как считает ученый, только педагог может достаточно обосновано поставить студенту профессиональный диагноз [см.: 3, 21-22]. Но это потребует специальной подготовки педагогов. В противном случае педагог, ориентированный на традицию, так и останется приверженцем узкоспециальной исполнительской подготовки.

Тем не менее определить способности и склонности обучающегося к тому или иному виду творческой деятельности вполне возможно на достаточно раннем этапе обучения. В дилемме – что важнее: добиться от учащегося выполнения любыми средствами требований непосильной для него программы или сориентировать его на развитие пусть узкой, но соответствующей его возможностям и желаниям специальности – наверняка предпочтительнее будет вторая позиция. Человеческая природа очень разная, поэтому нет ничего более трагического в жизни человека, чем занимать чужое место, пытаться обмануть собственную природу, не выполнять «божьего предначертанья». Рано или поздно всякий человек это понимает, но чем раньше это происходит, тем лучше как для него самого, так и для общества. Задача образования – помочь ему в этом выборе.

Однако образовательный стандарт не предоставляет такой возможности ни самому обучающемуся, ни образовательной организации. Отсюда вывод: перечень квалификаций необходимо значительно расширить. Помимо основных специальностей – исполнитель и педагог – для выпускников исполнительских факультетов ВУЗов и СУЗов возможно предоставить право квалифицироваться, к примеру, по таким специализациям как концертмейстер, оркестрант, педагог-исследователь, теоретик исполнительского искусства, музыкальный критик и т. п.

В области совершенствования содержания учебных дисциплин и воспитательных мероприятий одним из способов повышения творческого потенциала учащегося в системе специальной музыкально-исполнительской подготовки может стать, как отмечалось выше, переориентация процесса воспитания музыканта на развитие коммуникативных способностей будущего специалиста, то есть смена парадигмы обучения с достижения художественного образца на формирование художественно-коммуникативных качеств личности.

Изменение парадигмы музыкального образования таким образом подразумевает смещение акцентов с развития у учащегося комплекса специальных знаний, умений и навыков, ориентированных на достижение художественного идеала в искусстве, на формирование на основе этого комплекса диалоговых и полилоговых (в коллективном творчестве) отношений в художественной деятельности. В такой постановке образования возрастает значение коммуникативной функции искусства, что в свою очередь актуализирует такие составляющие художественного процесса как музыкальная речь, основанная на свободном владении многообразием музыкального языка, и такие качества этого процесса как импровизационность, вариативность, осмысленность и др., так необходимые в непосредственном творческом общении, в живом диалоге со слушателем.

Для того, чтобы переориентировать парадигму в пользу приоритета коммуникации необходимо, во-первых, придать максимальную публичность занятиям по специальности на исполнительских факультетах и формам контроля (открытые экзамены и зачеты с публичным обсуждением выступлений), во-вторых, разработать критерии оценок на этих экзаменах и зачетах, где важнейшим показателем эффективности выступления поставить развитие коммуникативных способностей.

Вопросы развития коммуникативных способностей необходимо включить в программу научных исследований и связать воедино такие отрасли знаний как психология творчества, музыкальная психология и психология музыкального исполнительства.

Размышления о парадигмах музыкального образования, процессах академизации и тенденциях академического искусства, изложенные выше, привели к ряду следующих важных заключений:

- унификация, как один из двух встречных потоков внутри академизации (вместе с десинкретизацией), неизбежно приводит к формированию унифицированной парадигмы академического искусства, что направляет процесс музыкального творчества (как и систему му-

зыкального воспитания) на создание эстетических и художественных образцов (опусов), которые при всём разнообразии творческих устремлений авторов и исполнителей ориентируются (направляются) на идеальные представления общественного сознания;

- такой эстетической и художественной парадигмой академического музыкального искусства является *опус* – законченное по форме и содержанию произведение;

- абсолютизация опуса в качестве художественной парадигмы коренным образом отличает академическое направление в искусстве и образовании от иных видов тоже художественного творчества, в частности, явлений искусства фольклорного типа, где в основании лежит человеческая коммуникация. Это вовсе не означает, что коммуникация как форма проявления искусства чужда творчеству академического типа; это означает лишь то, что в творческом процессе данного типа приоритетным является унифицированная художественная парадигма;

- парадигма академического искусства – опус, формирующаяся в ходе эволюции музыкального мышления, неизбежно приводит к дисфункции, в которой коммуникативная функция художественного творчества оказывается ущербной по отношению к другим (возрастание самооценности опуса, как итога творческого процесса, постепенно делает процесс коммуникации, донесения его до слушателя малозначимым);

- система академического музыкального образования, сложившаяся в культуре европейского типа, приняв опус в качестве парадигмы, была сориентирована на воспитание музыканта-исполнителя не в структуре коммуникации со слушателем, а «раба опуса», подчиненного академической парадигме, что требует научного анализа и коррекции деятельности данной системы;

- парадигма музыкального образования может и должна регулироваться; однако искусственное ее создание еще не гарантирует принятия обществом; для этого необходимы воля и желание самого общества, которые появляются либо при благоприятных для этого условиях, либо при доминировании в общественном сознании ее (парадигмы) идеи.

### Библиографический список

1. Концепция образования в искусстве и науке: сб. материалов конференции «Григорьевские чтения». – М.: Московский гуманитарный университет, 2012.

2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд., доп. / РАН; ин-т им. Виноградова. – М.: Азбуковник, 1997.

3. Слуцкая Л.Е. Становление и трансформация педагогических и художественно-эстетических парадигм в системе современного музыкального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013.

4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения 30.01.2013).

5. Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века: Доклад на общем собрании Российской Академии Образования 18.12.2012 [Электронный ресурс] URL: <http://www.smolin.ru/actual/public/pdf/feldchteyn.pdf> (дата обращения 30.11.2013)

6. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987.

Статья опубликована: Вестник Челябинского государственной академии культуры и искусств. – 2013. – № 4 (36). – С. 102–106.

## **Парадигма музыкального искусства как фактор совершенствования системы специального образования**

**Аннотация:** В статье ставится научная и практическая проблема необходимости коррекции парадигмы современного музыкального образования. В результате инновационных исследований процесса академизации музыкального искусства, выделения в нем противодействующих тенденций десинкретизации и унификации, автор приходит к убеждению в том, что академизация искусства приводит к смещению парадигмы от коммуникации к абсолютизации опуса. Система музыкального образования при этом активизирует этот процесс, делает его необратимым, что грозит серьезными проблемами в эволюции как искусства, так и образования. Коммуникативная функция искусства является важнейшей для его жизнеспособности, поэтому перестройка современного музыкального образования, ориентация его на развитие коммуникативных способностей будущих музыкантов-исполнителей становится в современных условиях одной из важнейших задач педагогики как науки и практики.

**Ключевые слова:** парадигма музыкального искусства, музыкальное образование, тенденции академизации искусства и образования, коммуникация, унификация.

Идея написания данной статьи родилась не во время размышлений о системе воспитания будущих музыкантов, а в научном дискурсе о парадигме искусства. Однако оказалось, что эти две, казалось бы, разные проблемы неразрывно связаны друг с другом и, более того, даже детерминированы. Отсюда, задача данной статьи показать, как изменение парадигмы музыкального искусства может повлиять на совершенствование качества подготовки специалистов в системе специального образования. Выбор конкретной парадигмы, при этом, остается за действующими педагогами, работающими в данной системе.

Фундаментальные вопросы, связанные с генезисом и проблемами современного музыкального образования, рассматриваются в работах ученых рубежа XX–XXI веков: Э.Б. Абдуллина, А.С. Базикова, Д.К. Кирнарской, О.В. Ощепковой, Г.А. Прасловой, И.Э. Рахимбаевой, Е.Р. Сизовой, М.С. Старчеус, Л.Г. Суховой, Е.Н. Федорович,

Б.М. Целковникова, Г.М. Цыпина, Л.В. Школяр. Сегодня достаточно основательно изучены вопросы развития творческих способностей обучающихся музыкальному искусству, методы обучения и воспитания профессиональных музыкантов. Однако эта изученность часто бывает иллюзорной и становится основанием для успокоенности души педагогов и ученых, превращения педагогических традиций в традиционализм мышления. Этому во многом способствует абсолютно необоснованная точка зрения о том, что наша современная система музыкального образования – лучшая в мире.

Сегодня уже многие поколения российских музыкантов, как профессионалов, так и любителей, живут в условиях постоянно академизирующейся<sup>16</sup> музыкальной культуры и образования. Академизируется, все более втягиваясь в процессы глобализирующегося общества, мышление и деятельность современного человека и потому академизация затрагивает уже не только отдельные направления искусства, а становится явлением, определяющим тенденции развития современного искусства и образования в целом.

Академизация как эволюционный процесс – это прежде всего стремление к идеалу в искусстве, к некоему признаваемому человеческим сообществом образцу. Не случайно наиболее важным в определении этого понятия является то, что академическое искусство, согласно С.И. Ожегову, следует сложившимся канонам искусства античности и эпохи Возрождения [см.: 8, 27]. Однако это только видимая, декларируемая часть характеристики этого явления. Сущность феномена академизации, определяемая внутренними противоположными потоками, – в стремлении к идеальной унифицированной парадигме искусства вообще, независимо от того в какие времена она создавалась. Если сказать еще точнее, то необходимо признать за академическим искусством стремление к художественному идеалу в качестве цели и движущей силы развития. Поиск идеальной парадигмы становится целью, а противоречие между реальным и идеальным – движущей силой академического художественного творчества.

Изложенные выше выводы – плод не только многолетних наблюдений и логического анализа, но и метафизическое (как сверхопыт-

---

<sup>16</sup> В музыковедении и особенно в среде музыкантов-педагогов и практиков исполнительства существует ошибочная, на мой взгляд, точка зрения, отрицающая процессы академизации в современном музыкальном искусстве, считающая их уже завершившимися. Она обусловлена непониманием сущности академизации и ее связи с глобализацией, общности этих процессов, имеющих схожие закономерности и тенденции, а потому континуальных в своей основе. [подробнее об этом см.: 1]

ное, сверхчувственное) моделирование внутренних процессов развития искусства, основанное на теоретических конструктах эволюции. Модель эволюции по Г. Спенсеру<sup>17</sup>, основанная на встречных процессах дифференциации и интеграции, преломляется в закономерностях академизации искусства, проявляясь в десинкретизации<sup>18</sup> и унификации<sup>19</sup>. Последняя тенденция актуализирует стремление к идеальному образцу в искусстве. В музыкальном искусстве этот образец представлен *опусом*, то есть уникальным, независимым от пространства и времени, живущим собственной жизнью художественным произведением.

Истоки такого отношения к произведению искусства восходят к научным теориям рубежа XIX–XX веков, когда ученые и музыканты стали рассматривать продукты творчества как самоценные явления. «Совершенное произведение искусства, – считал, к примеру, М. Вебер, – никогда не будет превзойдено и никогда не устареет; отдельный индивид лично для себя может по-разному оценивать его значение, но никто никогда не сможет сказать о художественно совершенном произведении, что его “превзошло” другое произведение, в равной степени совершенное» [2, 133]. Аналогично высоко социальное значение художественного опуса оценивал Б.Л. Яворский. Согласно его теории, всякое музыкальное сочинение является продуктом художественного мышления эпохи. А это означает, что искусство отражает в художественно-образной форме мировоззрение и психологию народа. В частности, в одном из писем к С.В. Протопопову ученый писал, что «искусство запечатлевает схему общественного процесса и этот процесс диктует творцу способ выполнения, конструкцию и композицию его творческого задания» [10, 534].

---

<sup>17</sup> Опираясь на фундаментальные законы физики и идеи изменения, Г. Спенсер пришел к пониманию эволюции как «интеграции материи, сопровождаемой рассеянием движения, переводящей материю из неопределенной, бессвязной однородности в определенную, связную разнородность, и производящей параллельно тому преобразование сохраняемого материей движения» [3].

<sup>18</sup> Идея рассматривать синкретизм как процесс принадлежит И.И. Земцовскому, считающему, что «синкретизм как процесс отприродно и постоянно сопровождает устную традицию» [6, 9]. Однако в эти слова он вкладывал идею вечности состояния синкретизма, вечности настолько, насколько вечен фольклор. В моем понимании синкретизм как процесс всегда должен вести к самоуничтожению, ибо развитие синкретизма возможно только в одном направлении – к расчлененности, раздельности, а значит уничтожению слитности.

<sup>19</sup> Тенденции унификации изучаются сегодня в процессах глобализации. В частности, Э.А. Шулеева доказывает, что «в содержательном плане в глобализации проявляются два связанных, но не совпадающих измерения: унификация и интеграция» [9, 297].



Абсолютизация опуса как художественной парадигмы коренным образом отличает академическое направление в искусстве от иных видов тоже художественного творчества, в частности, явлений искусства фольклорного типа, где в основании лежит человеческая коммуникация<sup>20</sup>. Сказанное вовсе не означает, что коммуникация как форма проявления искусства чужда творчеству академического типа. Оно означает лишь то, что в творческом процессе данного типа приоритетным является унифицированная художественная парадигма. Однако, как уже неоднократно доказывала и теория, и историческая практика, любая художественная парадигма социально-исторически обусловлена. Последнее обстоятельство дает основание считать академическое искусство европейского типа дискретным по своей сущности и потому преходящим, представляющим собой глобальный, но все же этап в эволюции искусства.

О приоритете парадигмальных отношений над коммуникативными свидетельствуют даже традиционно используемые в академическом музыкознании термины и понятия, такие, к примеру, как «художественный образ», «художественно-выразительные средства», «интерпретация» и т. п. (в теории музыкальной коммуникации должен быть иной инструментарий: например, «художественно-коммуникативные средства», «способы передачи художественно-образных отношений», «интерпретация в условиях коммуникации» и т. п.).

Коммуникативная функция в музыкознании как правило рассматривается в структуре отношений «композитор — исполнитель — публика»<sup>21</sup>, а также с позиции психологии восприятия художественных явлений. Однако в этих отношениях самой неисследованной областью остаются средства и способы коммуникации: даже там, где исследуются вопросы интерпретации, они в большинстве случаев ограничиваются лишь этапом создания художественной парадигмы. Непосредственные отношения исполнителя и слушателя в континуальном творческом процессе до сих пор представляются ученым и

---

<sup>20</sup> Ранее, в работах, посвященных проблемам фольклорного, неофольклорного и академического мышления и различным типам художественного сознания, я обращал внимание на то, что фольклорное сознание, не смотря на разрушающийся в нем синкретизм, в процессе эволюции человека не исчезает, а выделяется в особый тип, проявляющийся и в современном художественном творчестве [подробнее об этом см.: 1].

<sup>21</sup> А.Н. Якупов добавляет к этой цепочке критика [см.: 11], В.В. Медушевский – редактора, звукорежиссера, сценариста и других коммуникаторов [см.: 7]. Однако в целом теория коммуникации в музыкальном искусстве дальше разработки научного аппарата, на мой взгляд, к сожалению так и не продвинулась. Не лучше она разработана и в педагогике музыкального образования.

практикам областью интуитивного чувствования, подвластного лишь гениям. Тогда как для наших далеких предков язык художественной коммуникации представлялся естественным образом жизни. Академические традиции все более раздвигают границы между исполнителем и публикой в «представляемом искусстве» (А.Н. Сохор). Об этом свидетельствуют, к примеру, тенденции снижения популярности формы академического концерта и постоянное возрастание значимости аудиозаписей. Об этом свидетельствуют данные исследований Е.В. Дукова [см.: 4, 21] и С.А. Загния [см.: 5, 315-316].

Всепоглощающая парадигма академического искусства проникла и в художественную педагогику, в частности, в теорию и практику музыкального воспитания. Конечный результат воспроизводства человеческого художественного капитала (специальная музыкальная подготовка) оценивается обществом по степени приближения к идеальной парадигме музыкального искусства и на это нацелен весь творческий процесс воспитания музыканта. Об этом красноречиво говорит, к примеру, форма отчетности по специальности на исполнительских кафедрах: исполнение нескольких произведений в условиях закрытого экзамена или зачета может продемонстрировать способность учащегося грамотно воспроизводить требуемый музыкальный опус. Вне педагогического воздействия остается в такой ситуации главный объект развития: творческие и коммуникативные способности учащихся. То есть сложившаяся система академического музыкального образования не нацелена на развитие коммуникативных способностей музыканта-исполнителя, а потому готовит профессиональные кадры, способные не к музыкальному диалогу, а лишь к воспроизведению академической парадигмы (опуса).

Отсюда рождается гипотеза о том, что одним из способов развития творческого потенциала учащегося в системе специальной музыкальной подготовки может стать переориентация процесса воспитания музыканта на совершенствование коммуникативных способностей будущего специалиста, то есть смена парадигмы воспитания: с достижения художественного образца – к формированию художественно-коммуникативных качеств личности.

Однако сегодня для широкой постановки развития творческого потенциала человека очень мало оснований: для этого нет ни теоретической базы, ни достаточного практического опыта воспитания. Автору данной статьи не знакома ни одна современная педагогическая система воспитания, целью которой является развитие коммуни-

кативной составляющей музыкального общения, воспитание музыканта, готового не только к воплощению художественного идеала в искусстве, но и к диалогу со слушателем. Теория художественной коммуникации таким образом оказывается не готовой к ответу на многие актуальные вопросы воспитания. Тем не менее практика музыкального исполнительства и ранее, и сегодня демонстрирует достаточно много примеров ярких музыкантов, знавших секреты непосредственного общения со слушателями, общения, основанного на совершенном владении языком музыкального искусства и психологией творчества.

Теоретическую базу возможно создать на основе концепции воплощения антропосоциальных отношений в художественном творчестве, изложенной мною в статье «Искусство как форма воплощения антропосоциальных отношений (тезисы к исследованию)» [см.: 1, 102-112]. Суть этой концепции — создание новой теоретической модели искусства, в основе которой лежит не подражание или отражение действительности, не идеальная форма и не выражение сверхчувственного, а *процесс воплощения отношений*, под которым понимается эмоциональная и рациональная психическая деятельность человека и социума направленная на художественно-эстетическое освоение мира. Данная концепция может быть одинаково применима как в теории искусства, так и в теории и практике художественного воспитания. В музыкальном исполнительстве осмысление искусства как системы отношений должно привести к перевороту в области парадигмы деятельности от нацеленности на создание звуковой формы (художественно организованного звучащего потока) к установке на воплощение отношений — звукотворческой деятельности, направленной на общение со слушателем; в композиторском творчестве — к целенаправленному формированию усовершенствованного языка музыкального искусства; в педагогической деятельности — к воспитанию коммуникативных качеств художественно образованной личности.

Изменение парадигмы художественного воспитания таким образом подразумевает смещение акцентов с развития у учащегося комплекса специальных знаний, умений и навыков, ориентированных на достижение художественного идеала в искусстве, на формирование на основе этого комплекса диалоговых и полилоговых (в коллективном творчестве) отношений в художественной деятельности. В такой постановке воспитания возрастает значение коммуникативной функции искусства, что в свою очередь актуализирует такие составляю-

щие художественного процесса как музыкальная речь, основанная на свободном владении многообразием музыкального языка, и такие качества этого процесса как импровизационность, вариативность, осмысленность и др., так необходимые в непосредственном творческом общении, в живом диалоге со слушателем.

### Библиографический список

1. Варламов Д.И. Онтология искусства. Избранные статьи 2000–2010 гг. – М.: Композитор, 2011. – 316 с.
2. Вебер М. Наука как призвание и профессия (*Weber M. Wissenschaft als Beruf // Weber M. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen, 1952. S. 572–579*) // Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. – М.: Политиздат, 1991. – С. 130–153.
3. Герберт Спенсер (1820–1903) – английский философ и ученый. <http://www.peoples.ru/copyright.html> – электронный ресурс.
4. Дуков Е.В. Музыкальная практика и музыкальное образование в XXI веке. Взгляд социолога // Материалы IV Международной конференции «Модернизация высшего музыкального образования и реализация принципов Болонского процесса в России, странах СНГ и Европы». 26–28 сентября 2010 г. / ред.-сост. Часовитин Д.Н., Штром А.А. – СПб., 2011. – С. 17–23.
5. Загний С.А. Новые средства коммуникации против концерта // *Миф. Музыка. Обряд*. Сборник статей / Редактор-составитель М. Катунян. М., 2007. С. 315–316.
6. Земцовский И.И. Жизнь фольклорной традиции: преувеличения и парадоксы // Механизм передачи фольклорной традиции: [Материалы XXI Междунар. молодеж. конф. памяти А. Горковенко, апр. 2001 г. / Редкол.: Н.Н. Абубакирова-Глазунова (отв. ред. и сост.) и др.]. – СПб.: РИИИ, 2004. – С. 5–25.
7. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М., 1976. – 385 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М., 1991. С. 27.
9. Шулепова Э.А. Наследие в культурном пространстве: границы возможного // Человек, культура и общество в контексте глобализации современного мира: Материалы III Международной научной конференции, Выпуск 3. Электронная культура и новые гуманитарные технологии XXI века / Под. ред. К.Э. Разлогова и Ю.М. Резника. М.: Издательство «Независимый институт гражданского общества», 2004. – С. 295–300.
10. Яворский Б.Л. Воспоминания, статьи и письма. Т.1. – М.: Музыка, 1964. – 669 с.
11. Якупов А.Н. Музыкальная коммуникация: вопросы теории и практики управления. – Новосибирск: Трина, 1993. – 178 с.

Статья опубликована: Известия Саратовского университета. Новая серия. Т. 13. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2013. – Вып. 3. – С. 101–104.

## **Музыкальное образование в контексте метаморфоз парадигмы исполнительского искусства**

**Аннотация:** Статья посвящена рассмотрению актуальных проблем музыкального образования, связанных с глубинными процессами эволюции музыкального искусства. В поле зрения автора академизация и обусловленные ею изменения парадигмы исполнительского творчества. Вектор этих изменений направлен на возрастание самооценности музыкального произведения (опуса) и снижение значимости коммуникативной функции исполнительского искусства. Это может привести к необратимым последствиям, грозящим жизнеспособности самого исполнительского искусства как формы художественной деятельности. Данные гипотетически выстроенные тенденции в академическом музыкальном искусстве требуют соответствующей перестройки концепции музыкального образования.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, исполнительское искусство, академизация, парадигма академического музыкального искусства, музыкальная коммуникация.

## **Musical education in connection with changes of performing arts paradigm**

**Summary:** The article studies urgent problems of musical education connected with deep processes of musical art evolution. The author focuses on academisation and changes in paradigm of performing art caused by it. The changes are aimed at the increase of self-value of musical piece and decrease of the importance of performing art's communicative function. That can bring about inevitable changes threatening the performing art as a form of creative activity. The mentioned above tendencies call for reconstruction of the conception of musical education.

**Key words:** musical education, performing art, academisation, paradigm of academic musical art, musical communication.

Процессы, происходящие в системе музыкального образования, детерминированы тенденциями в развитии музыкального искусства —

сегодня этот тезис вряд ли у кого вызывает сомнение; более того: он приобрел характер аксиомы. Именно поэтому в данной статье автор намерен обойтись без поиска аргументов для доказательства взаимовлияния метаморфоз парадигмы исполнительского музыкального искусства и музыкального образования, а сосредоточиться на векторе этих метаморфоз. Поэтому, цель статьи: продемонстрировать тенденции в развитии академического музыкального искусства и на их основе обосновать необходимость поиска путей совершенствования системы музыкального образования.

Сложившаяся российская система музыкального образования на протяжении достаточно длительного периода своей истории успешно воспроизводит музыкально-творческий потенциал страны. Ее успехи общепризнанны и достойны самого высокого уважения. Проблемы, о которых будет сказано далее, возникли не внутри системы, а в предмете ее деятельности — в музыкальном искусстве. Однако система, естественным образом включаясь в производство музыкального и человеческого продукта, постоянно муссирует эти проблемы. Поэтому, говоря о проблемах искусства, мы все время имеем в виду обращение этих проблем и в системе музыкального образования.

Метафизический анализ тенденций в эволюции музыкального искусства показывает огромное разнообразие векторов его развития. Сегодня нас интересуют онтологические основы процессов *академизации* и не менее существенные закономерности функционирования самого *академического* музыкального искусства. Этим процессам, как имманентным сущностям, уже не одно столетие и проблемы, которые они формируют, перманенты и также долговременны. Наше время вряд ли является доминантой в их развитии. Тем не менее то, что они становятся очевидностью, возможной для исследования, требует внимания ученых. Хотя, достоверно известно, что, несмотря на обилие фактологического материала о названных процессах и закономерностях, наличие многочисленных констатаций частных явлений академизации, теоретические вопросы становления и развития данного феномена до настоящего времени абсолютно не исследованы. Это заставляет меня представлять излагаемую ниже проблему все же на гипотетическом уровне.

Необходимо сразу отметить, что процессы академизации и закономерности эволюции академического искусства рассматриваются мною прежде всего как феномены становления и развития музыкального мышления человеческого сообщества. Продукты художествен-

ного творчества при таком подходе становятся аргументами, обеспечивающими достоверность гипотетического дискурса. Иного способа изучать процессы общественного художественного сознания пока не придумано.

Теория академизации, приверженцем которой автор себя считает, рассматривается здесь в контексте теории социальной эволюции, непосредственно примыкая к фундаментальным процессам глобализации, или, если быть еще более точным, глокализации<sup>22</sup> культуры. В амбивалентности глобализации<sup>23</sup>, которую обнаружил еще Г. Терборн, отчетливо проявляются противоречивые диалектические процессы, в том числе такие, как дифференциация и интеграция, конвергенция и дивергенция, унионизм и плюрализм и др. Все они, включая и амбивалентность, полностью распространяются на предмет нашего внимания — академизацию, которую я рассматриваю как один из потоков глокализации. Названные процессы, по мнению Г. Терборна, создают альтернативу единообразия или многообразия культурных форм под влиянием либо культурного империализма (экспансии), либо обратного процесса — дивергенции (обострение культурной идентичности) и, отсюда, производство либо унифицированного продукта, либо «глобализированной продукции различия» [см.: 8, 149-179].

Развиваясь из своего синкретичного зерна, попавшего в плодотворную почву фольклорного сознания наших далеких предков, музыкальное творчество веками вызревало в процессах десинкретизации, под которыми нужно понимать спенсеровское рассеивание, или, говоря современным научным языком, дифференциацию художественного мышления и творчества. Инновациями прошлых веков становились сначала принципы ладового мышления, затем, пройдя через тернии и радость открытия новых элементов, таких как гармонические тяготения, тембр, динамика и др. — в новое время утвердились интонационные гравитации. Полистилистика современного искусства, основанная на многообразии художественно-выразительных средств музыкального творчества, является ярким доказательством того, что десинкретизация достигла своего апогея. Но, поскольку у

---

<sup>22</sup> Термин «глокализация» есть искусственный продукт словообразования, результат соединения (слияния) двух слов «глобализация» и «локализация», означающих противоположные тенденции социального развития: их объединение в одном слове очень точно показывает амбивалентность эволюционных процессов.

<sup>23</sup> Более подробно о закономерностях глобализации, проявляющихся в культуре и искусстве, можно прочитать в статье Д.И. Варламова «Российская народно-инструментальная музыкальная культура в условиях глобализации современного общества» [см.: 1, 162-168].

десинкретизации обратного движения нет<sup>24</sup>, мы и наши предшественники постоянно наблюдаем встречные процессы — интеграции, что позволяет уравнивать разнонаправленные процессы и сохранять внутрисистемные связи академической музыки.

Таким образом в процессах академизации проявляют себя важнейшие закономерности, открытые Г. Спенсером<sup>25</sup> в эволюции природы и общества — дифференциация и интеграция. Те же процессы, по мнению культурологов, лежат в основе тенденций глокализации. Как и в глобальных процессах мировой цивилизации, где плодом деятельности выступает унифицированный продукт, в академизации искусства выделяется генеральная тенденция, которая может быть представлена как унификация. И таким унифицированным продуктом в академическом искусстве становится опус — музыкальное произведение.

Само существование понятия *опус* (лат. *opus*) — «отдельное музыкальное сочинение *в ряду других сочинений* (курсив мой. — Д.В.) того же композитора (спец.)» [5, 455] уже говорит об унификации, о существовании уникального произведения, но все же в ограниченных рамках определенного ареала. Тенденции унификации легко обнаруживаются и в рамках различных жанров, распространяющих типизированные традиции. На нее «работает» и технический прогресс — распространение все новых и новых форм аудио и видеоносителей, а также различных управляемых средств воспроизведения музыкального звука без помощи посредника — исполнителя.

Сегодня унификация еще не стала доминирующей тенденцией в искусстве, поэтому ученые пока не выступают против нее «единым фронтом». Однако эмоциональные всплески протеста все чаще проникают даже в искусствоведческие работы. Так, А. Ляхович в статье «Краткая социология современного академического музыкального исполнительства» [см.: 4] предостерегает против негативного влияния инновационных форм социально-художественной деятельности — *звукозаписи* и *конкурсомании*, мифа *нотопцентризма* (подмены музыки нотами) и процветания *абстрактных стилевых моделей* (вместо

---

<sup>24</sup> Развитие синкретизма как процесса десинкретизации возможно только в одном направлении, в направлении дифференциации на элементы. При этом каждый из выделившихся элементов впоследствии продолжает дифференцироваться, что является основой для существования многообразия форм мышления и деятельности.

<sup>25</sup> Напомним, по Г. Спенсеру, интеграция сопровождается рассеянием движения, что переводит неопределенную и бессвязную однородность в определенную и связную разнородность. В художественном сознании и творчестве эти процессы наблюдаются в переходе от состояния синкретичной однородности к дифференцированной разнородности мышления и деятельности.



многообразия живого искусства). Вместе с С.А. Загнием [см.: 3] они «кричат» о *кризисе формы публичного концерта*. В указанных статьях авторы не стремятся вскрыть причины негативных тенденции современного исполнительского искусства, а потому в них нет даже упоминания таких понятий, как «унификация», «коммуникация», «опус» и др., но кризисная ситуация ими обрисована достаточно убедительно.

Стремление академического искусства к идеальной парадигме обнаружено достаточно давно. Оно нашло отражение даже в некоторых дефинициях понятия «академический», применяемого по отношению к искусству. Выделим из множества интерпретаций понятия следующую характеристику: академический — значит придерживающийся установленных традиций, канонов, свойственный академизму (к примеру, в академической живописи)<sup>26</sup>. В этом определении ключевыми словами являются «*догматически следующий канонам*». Со временем тенденция подражания канонам античности и эпохи Возрождения, как непревзойденным образцам искусства, постепенно переросла в стремление к идеалу искусства вообще, естественно, воплощаемом в идеальном художественном произведении. Опус стал олицетворением идеала в академическом искусстве, своего рода идолом, предметом поклонения.

Этому способствовала и теория музыкознания прошлого столетия, которая отвела музыкальному произведению роль единственного носителя художественного содержания. Еще Б.Л. Яворский в начале прошлого века писал о том, что «искусство запечатлевает процессы, а не воздействует; воздействие — это вторичное явление, которое отмирает, а запечатление процесса — остается» [7, 222]. Подобная позиция открыто утверждает приоритеты между искусством как формой коммуникации и формой «запечатления музыкального процесса звуками» (Б.Л. Яворский) в пользу последнего. В письмах к С.В. Протопопову ученый пишет о том, что в конкретном художественном произведении «есть только то содержание, которое выявлено его конструкцией, композицией и оформлением, т. е. их единством — формой» [7, 537]. Это ли не гимн плодам человеческого творчества, облаченным в конкретное музыкальное произведение. Последующий анализ приводит его к еще большему утверждению неразрывного единства формы и

---

<sup>26</sup> Так, С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова трактуют академизм, как «направление в искусстве, догматически следующее сложившимся канонам искусства античности и эпохи Возрождения» [5, 27].

содержания. «Мысль, – пишет Б.Л. Яворский, – нельзя “облекать в подходящую форму”, потому что сама мысль есть форма» [7, 542]. Обратите внимание, я не выступаю против позиции Б.Л. Яворского, потому что убежден в его правоте. Его позиция в данном случае демонстрирует объективную тенденцию в музыкознании, что еще раз доказывает устойчивость глубинных процессов в искусстве и обществе.

От последних идей русского ученого-музыканта один шаг до концепции Сьюзен Лангер и теории «значимой формы». В отличие от российских ученых, в большинстве своем видевших сущность музыки все же в семантике интонационных связей, часть западных философов и искусствоведов склонилась к теории «значимой формы», где артефакт, раскрывающий содержание музыки, а, возможно, и искусства в целом проявляет себя именно в художественной форме. Сьюзен Лангер пишет: «Мы воспринимаем музыку как “значимую форму”, свободную от фиксированного, буквального значения, от всего, что она изображает» [3, 229], уточняя при этом, что «музыка даже в наивысших достижениях своих классических произведений является преимущественно не представительной. Она выражает чистую форму не как украшение, а как саму свою сущность...» [3, 187].

Заключенное в музыкальном произведении художественное содержание, таким образом, становится самоценностью, не требующей интерпретации. Логика простая: музыкальное произведение само по себе ценность, независимо от того, интерпретируется оно или нет, звучит оно или только зафиксировано в письменном тексте.

В сложившейся ситуации, казалось бы, говорить об искусстве как о коммуникации, как о форме воплощения отношений — просто анахронизм. Но говорить нужно, ибо коммуникация — основа искусства, и отказ от нее неминуемо приведет к перерождению искусства, как социального явления.

При этом, теория музыкальной коммуникации (Е.В. Назайкинский, А.Н. Якупов и др.) до сих пор находится на этапе постановки проблем и разработки «сферы и фаз коммуникативного процесса» и «процедур кодирования и декодирования» (А.Н. Якупов), психологические вопросы подготовки музыканта-исполнителя к концертному выступлению (Л.Л. Бочкарев, Ю.А. Цагарелли [см.: 6] и др.) исследуются в аспекте сценической деятельности самого исполнителя (артистизм, внимание, перевоплощение, поведение), а формирование профессионального исполнительского мастерства — на технологиче-

ском уровне (надежность, готовность концертной программы, проблемы репертуара и т. д.).

К сожалению, приходится констатировать, что педагогика как наука сегодня не востребована в системе профессионального музыкального образования. Искусствоведческие исследования, казалось бы приоритетные для сферы художественного образования, не могут восполнить дефицита научного подхода к решению таких проблем, как эффективность смешанных (индивидуально-групповых) форм специальных курсов; воспитание художественного вкуса и развитие творческих способностей и профессиональных качеств в конкретных условиях музыкально-образовательного процесса; развивающие и воспитательные возможности различных дисциплин в художественном учебном заведении; адаптация традиционных и разработка инновационных методик работы со студентами с ограниченными физическими возможностями; теоретическое обобщение передового опыта предметного обучения и воспитания; моделирование структур и отбора содержания учебных курсов; теория и практика создания учебно-методических комплексов; методика организации художественных олимпиад и творческих конкурсов; теоретические основы создания и использования новых технологий и методических систем обучения и воспитания профессионального музыканта-исполнителя и т. д. Все эти вопросы входят в сферу компетентности не искусствоведения, а музыкальной педагогики и потому решать их должны профессионально подготовленные педагоги-музыканты.

На основании изложенного выше напрашивается главный вывод о том, что система академического музыкального образования, сложившаяся в культуре европейского типа, приняв опус в качестве парадигмы музыкального искусства, преимущественно ориентирована на воспитание музыканта-исполнителя не в структуре коммуникации со слушателем, а «раба опуса», подчиненного этой парадигме. В этих условиях актуализируется необходимость педагогических и искусствоведческих (с использованием методов социологии искусства) исследований в системе академического музыкального образования, направленных на поиск эффективных путей преодоления кризисных явлений в искусстве и образовании.

#### Библиографический список

1. Варламов Д.И. Онтология искусства: Избранные статьи 2000–2010 гг. М., 2011. 316 с.

2. Загний С.А. Новые средства коммуникации против концерта // Миф. Музыка. Обряд. Сборник статей / Редактор-составитель М. Катунян. М., 2007. С. 315–316.
3. Лангер С. Философия в новом ключе: Исследование символики разума, ритуала и искусства: Пер. с англ. С.П. Евтушенко / Общ. ред. и послесл. В.П. Шестакова. М., 2000. 287 с. (Мыслители XX века).
4. Ляхович А. Краткая социология современного академического музыкального исполнительства // Музыкальный интернет-журнал «Ихраиль XXI». Май 2011. № 27.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. М., 1991. С. 27, 455.
6. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. СПб, 2008. 368 с.
7. Яворский Б.Л. Воспоминания, статьи и письма. Т.1. М., 1964. 671 с.
8. Therborn G. Globalizations are Plural. Globalizations: Dimensions, Historical Waves, Regional Effects, Normative Governance // *International Sociology*. 2000. P. 149–179.

Статья опубликована: Искусствоведение в контексте других наук в России и за рубежом: Параллели и взаимодействия: Сб. тр. междунар. науч. конф. 13-18 апреля 2015 года / Ред.-сост. Г.Р. Консон. — М.: Liteo, 2015. С. 112–117.

## **Постакадемический синдром – реальная угроза искусству или вымыслы теоретика?**

Вопрос, поставленный в названии данной статьи, вовсе не риторический. Ответ на него, в конечном счете, зависит от эффективности методологии исследования социокультурных явлений и процессов. Отечественное музыкознание, ограничив себя вопросами исследования уже существующих музыкальных явлений, не проявляет особого интереса к будущему вида, к тенденциям, зреющим в нем. Музыкальная социология, напротив, сосредоточена на социальных процессах, но внутренняя жизнь самой музыки, как правило, остается за рамками ее интересов. Более всего эволюционные движения парадигм искусства и образования, в последнее время стали изучаться музыкальной педагогикой (Л.Е. Слуцкая). Однако каждая из названных областей науки об искусстве использует собственные методы исследования и это не позволяет увидеть глобальных перспектив развития объекта нашего внимания – музыкального искусства. Отрасль науки, призванная заглядывать в будущее – «теория и история искусства», вследствие своей молодости еще не выработала собственных эффективных методов исследования, тем не менее, именно она сегодня приоткрывает завесы тайн в означенном в названии вопросе.

Представим, что если бы было возможно статистическими методами вычислить число «загубленных душ», оказавшихся в системе культуры и искусства не на своем месте, или подсчитать количество выпускников музыкальных учебных заведений, в ходе обучения разочаровавшихся или даже возненавидевших музыку, тогда наша наука смогла бы сделать конкретные выводы об эффективности деятельности музыкальных организаций и результативности музыкальной педагогики. В противном случае все попытки определить глобальные тенденции развития объекта заканчиваются на гипотетическом уровне, поскольку дожидаться реализации прогнозов такого уровня не хватит и несколько жизней.

Названные обстоятельства препятствуют, в частности, диагностике<sup>27</sup> так называемого «постакадемического синдрома» – понятия, выведенного автором в результате исследования процессов академизации искусства и музыкального образования. Понятие «постакадемический синдром» является инновацией данного исследования<sup>28</sup>. Оно получено метафизическим (понимаемым, как сверхопытный, сверхчувственный) путем и введено в научный оборот для обозначения негативных тенденций академизации музыкального искусства. Постакадемическим синдромом (синдром – от греческого *syndrome* – скопление) предлагается именовать закономерное сочетание симптомов, то есть внешних негативных тенденций академизации, обусловленных кризисом процесса. Постакадемический синдром образуется из-за противоречивых, противодействующих процессов в развитии самого академического искусства, из-за бинарности этих процессов, приводящих к кризисам даже такие глобальные явления как академическое искусство.

Однако прежде чем говорить о постакадемическом синдроме, необходимо определить, что такое академизация искусства, так как научной дефиниции этот расхожий термин до последнего времени не имел, употребляясь чаще всего по отношению к процессам, происходившим в XX веке с русскими народными инструментами. Их ускоренное развитие по пути к «высокому» академическому искусству сами деятели народно-инструментального искусства и называли академизацией. Это был эмпирический взгляд на частное явление в конкретном виде инструментального искусства. Теоретики и практики народного инструментализма знали цель своей деятельности и именно в ее достижении видели сущность процесса. В своем стремлении решать частные вопросы развития вида, они не поняли глобальности процесса, не смогли оценить его как часть общего процесса эволюции академического искусства, подчиняющегося универсальным закономерностям этой самой эволюции.

---

<sup>27</sup> Под диагностикой (от греч. *diagnostikos* — способный распознавать) в данном случае имеется в виду учение о методах и принципах распознавания социокультурных процессов с целью их эффективного регулирования.

<sup>28</sup> Постакадемический синдром описан автором в ряде работ 2013–2014 годов, в частности, таких как Академизация музыкального искусства и образования в контексте глобализации современного общества [4]; Академизация музыкального искусства и образования как процесс [5, 57–64]; Музыкальное образование в контексте метаморфоз парадигмы музыкального искусства [6, 101–104]; Постакадемический синдром в системе отечественного музыкального образования [7, 91–98] и др.

Академическое музыкальное искусство, как и фольклор, есть *движение*, а не состояние. Законы этого движения универсальны: они подчиняются известным эволюционным закономерностям. Исследование академизации как континуального процесса эволюции художественного творчества показывает его общность с недавно открытым для исследования феноменом «глобализации». Можно с достаточной степенью объективности утверждать, что академизация музыкального искусства есть плод действия и составная часть объективного, социального, исторически обусловленного закона глобализации, под которым подразумевается закономерный процесс интеграции разрозненных (дифференцирующихся) социокультурных явлений в унифицированную систему общемирового порядка. То есть общность данных процессов – в интегративности взаимодействующих дифференцирующихся тенденций: академизация создает универсальный язык музыки, глобализация в культуре – универсальную культуру.

«Глобализм, – по Е.М. Бабосову, – представляет собой глубинное преобразование разнородного мирового социального пространства в единую глобальную систему, в которой беспрепятственно перемещаются и взаимодействуют друг с другом информационные потоки идей, ценности и их носители, капиталы, товары и услуги, стандарты поведения и моды, видоизменяя миропредставление, деятельность социальных институтов, общностей и индивидов, социальные механизмы их взаимодействия» [3, 9]. Как видно из цитаты, в тексте показаны направления движения («беспрепятственно перемещаются и взаимодействуют друг с другом»), но не определены закономерности этого движения. Тем не менее, именно они являются главными, поскольку придают кажущемуся хаосу определенную упорядоченность и объективность. Академизацию таким образом следует рассматривать как процесс движения искусства, превращение разрозненных этносоциальных культур в глобальный тип универсального искусства, называемого академическим<sup>29</sup>.

Изначально академическое искусство формировалось под влиянием идеальной парадигмы художественного опуса. Не случайно в ортодоксальных словарях отмечается, что академическое искусство следует сложившимся канонам искусства античности и эпохи Возрождения [см.: 2, 27]. Уже в XX веке ученые-филологи заметили, что

---

<sup>29</sup> Напомним, что данное глобальное направление в искусстве ранее носило разные названия, такие как «художественное», «профессиональное», а также менее распространенные характеристики: «серьезное», «большое» искусство и т. п.

в основе этого направления лежит стремление к образцу. В изобразительном творчестве оно принимало за идеал классические каноны прошлого. В музыке такого быть не могло по определению, поскольку музыкальное искусство как самостоятельный вид более молодо и до сих пор находится в поиске собственного музыкального языка. Поэтому парадигмой академического музыкального искусства стало стремление к поиску идеального опуса вообще (лат. *Opus* – дело, произведение). Современная трактовка академизма – «превращение в норму, образец и основу художественной школы, какого-либо конкретно-исторического направления в искусстве» [1] – отчетливо демонстрирует эту тенденцию. Музыковедение направило свои усилия на изучение опуса, а исполнительство – на поиск его идеальной интерпретации. При этом потребитель художественного творчества (слушатель) стал отодвигаться на второй план: априори подразумевалось, что совершенное произведение не требует «комментариев» исполнителя, как в конечном случае и присутствия слушателя<sup>30</sup>. Художественное произведение самоценно само по себе. Отсюда расцвет звукозаписывающих и транслирующих устройств, кризис формы академического концерта и т.п. явления, демонстрирующие снижение коммуникативной функции искусства.

И здесь обнаруживается самое опасное: искусство, рожденное в коммуникации, начинает терять свою жизненно важную функцию. В чем это проявляется? В *унификации* музыкального мышления и деятельности, рождающей тенденции к типизации, стандартизации, мышлению штампами; в *формализации*, создающей приоритет техничности исполнения над художественностью, *дедемократизации* (тенденции к элитаризации искусства) и *нивелированию национальной идентичности*, как следствию унификации.

Кризис академического музыкального искусства и образования рубежа веков остро поставил на повестку дня проблему формализации: живое исполнение и художественные эмоции от непосредственной коммуникации теряют ценность, предпочтение отдается технич-

---

<sup>30</sup> Снижение роли коммуникативной функции обнаруживается не только в музыкальном искусстве, но и в других видах исполнительского творчества. К примеру, народный артист России К.А. Райкин отмечает это как современную тенденцию в драматическом искусстве. Выступая 25.10.2014 на канале «Культура» в рубрике «Линия жизни» (встреча с К.А. Райкиным), он очень образно рисует картину современного театра, в котором, зачастую, интересы зрителя никого не интересуют. Сегодня, отмечает артист и режиссер, появилась мода на «агрессивно скучный спектакль». Некоторые театры к этому просто стремятся. Постановщики спектаклей считают зрителя бесплатным довеском к их разговору с Богом. Это часто подчеркнуто декларируется: Зритель нам не нужен, нам нужен процесс.



ности, стабильности, точности воспроизведения опуса. Расцвет медиа-технологий, доступность технических средств коммуникации стали рождать спрос на стационарную музыкальную продукцию и такие же «стационарные» (технически стабильные) качества воспитывает в исполнителях конкурсомания. Не случайно в научной литературе стали появляться статьи, выявляющие недостатки конкурсомании, декларирующие кризис концерта, как формы общения исполнителей со слушателями: потребность в коммуникации с живым искусством не только у исполнителей, но и у потребителей музыкального творчества явно снижается. Показанные тенденции становятся основанием для дедемократизации и превращению академического искусства в элитарное. Механизм элитаризации заложен в той же академизации. Таковы печальные перспективы развития постакадемического синдрома.

Однако природа человека, как и всех социальных процессов, включая и академическое искусство, очень мудра и сама вырабатывает «антикризисные меры» противодействия негативным тенденциям. Спасает искусство от неминуемой гибели талантливая часть человечества, причем не только творящая продукцию художественного творчества, но и потребляющая ее. Природа сопротивляется постакадемическому синдрому, а человеческая организация, вместо того, чтобы помочь ей, нерациональным использованием человеческих и организационных ресурсов все более и более усугубляет кризис. То есть в жизнеспособности искусства будущего столкнулись интересы разных типов людей. Разных не по классовым или иным социальным признакам, а по способу мышления и чувствования, то есть по типу сознания. Таким образом можно утверждать, что будущее искусства зависит от «человеческого фактора».

Тем не менее, кризисные тенденции, названные «постакадемический синдром», продолжают углубляться. Существенную роль в этом играет сложившаяся система музыкального образования, в функцию которой входит подготовка того самого человеческого потенциала. Парадокс заключается в том, что во многом усугубляют кризис сами успехи этого образования: система научилась имитировать подготовку специалистов, пригодных для функционирования в искусстве, но не для творчества. Такие специалисты, по-видимому, нужны в промышленном производстве, но в творческой работе с гуманитарными и художественными ценностями вряд ли могут быть востребованы. Имитации способствуют отдельные «эффективные»

методики воспитания и обучения, дающие быстрый результат в умении воспроизводить музыкальный материал и даже создавать новый. Но эти методики воспитывают не музыканта, а механического воспроизводителя музыкальной продукции или человеческого капитала. При этом забывается народная мудрость о том, что собранные вместе девять беременных женщин все равно не родят здорового ребенка через один месяц: человеческая жизнь должна сформироваться в отведенное природой время. Действительно эффективные методики воспитания музыкантов должны основываться на продуктивности учебно-воспитательной работы, а не на ускорении подготовки специалиста. Ускорение возможно, к примеру, при использовании индивидуальных обучающих траекторий, но к этому, к сожалению, не готова сама система музыкального образования, строго придерживающаяся традиции курсового принципа обучения. Другой потенциал ускорения содержит система непрерывного образования, рассчитанная на долгосрочную перспективу (практически пожизненную), но и к ней система музыкального образования сегодня не готова.

Думаю, что позиция теоретика мною изложена уже достаточно ясно и автор не сомневается в реальной угрозе будущему искусства. Тогда почему в заглавии статьи стоит вопрос? Потому, что в музыковедении существуют теории способные опровергнуть такую перспективу и потому возникает еще более сложный вопрос: верны ли сами эти теории?

Речь идет о теории коммуникации и, в частности, позиции ученых, утверждающих то, что коммуникативная функция заложена уже в саму структуру музыкального произведения и реализуется в восприятии с помощью «распознавания использованных в произведении языковых элементов и грамматик и соответствующих им содержательных и коммуникативных значений» [9, 19]. «Структура музыкального произведения оказывается обусловленной, таким образом, одновременно двумя функциями — семантической и коммуникативной» [9, 106], причем коммуникативная функция «обладает лишь относительной самостоятельностью: общение всегда содержательно, и особенности содержания воздействуют на процесс коммуникации» [9, 111].

Согласившись с этим утверждением, мы должны признать, что снижение коммуникативной функции в музыкальном искусстве невозможно, поскольку она заложена в само музыкальное произведение (в тот самый пресловутый опус, о котором говорилось выше). Спо-

ритель с кратко изложенной выше позицией В.В. Медушевского бессмысленно, так как ученый рассматривает музыку как семиотическую систему и с этой позиции его утверждения абсолютно верны. Однако, по мнению автора данной статьи, музыка как организованный звучащий поток, воздействующий на человеческое сознание, имеет мало отношения к семиотике, поскольку является системой чисто семантической. Различия между знаковыми системами музыки и словесного языка, как пишет Б.А. Зильберт, ссылаясь на Э. Бенвениста, «базируются на разных типах означивания – язык базируется на семиотическом принципе, музыка – на семантическом принципе» [8, 47].

Поэтому вопрос, поставленный в названии статьи, остается открытым...

#### Библиографический список

1. Академизм // Arslonga.ru [Словарь]. URL: [http://arslonga.ru/data/slovar/a\\_r.php](http://arslonga.ru/data/slovar/a_r.php).

2. Академический // Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Институт русского языка имени В.В. Виноградова Российской академии наук. – М.: Азбуковник, 1997. – С. 27.

3. Бабосов, Е.М. Основные тренды развития национальных культур в условиях глобализации // Человек, культура и общество в контексте глобализации современного мира: Мат. III Междунар. науч. конф. Вып. 3: Электронная культура и новые гуманитарные технологии XXI века / Под ред. К.Э. Разлогова и Ю.М. Резника. М.: Независимый институт гражданского общества, 2004. – С. 9–18.

4. Варламов, Д.И. Академизация музыкального искусства и образования в контексте глобализации современного общества // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 5. – С. 111–113.

5. Варламов, Д.И. Академизация музыкального искусства и образования как процесс // European Social Science Journal. – 2014. – № 3. – Т. 2. – С. 57–64.

6. Варламов, Д.И. Музыкальное образование в контексте метаморфоз парадигмы музыкального искусства // Известия СГУ: Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 101–104.

7. Варламов, Д.И. Постакадемический синдром в системе отечественного музыкального образования // European Social Science Journal. – 2014. – № 7. – Т. 2. – С. 91–98.

8. Зильберт, Б.А. Семиотический язык музыки (в развитие идей Б.Л. Яворского) // Венок Яворскому: Межвуз. сб. науч. ст. Первых междунар. науч. чт., посвященных Б.Л. Яворскому. – Саратов, 2005. – С. 51.

9. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976. – 255 с.

Статья представлена к публикации в материалах международной научной конференции «Искусствоведение в контексте других наук в России и за рубежом: Параллели и взаимодействия», планируемой в Московском государственном институте музыки имени А.Г. Шнитке 20–25 апреля 2017 года. Проект Г.Р. Консона.

## **Парадоксы академизации музыкального искусства: цивилизация против эволюции**

**Аннотация:** В статье анализируются процессы академизации музыкального искусства, его закономерности, позитивные и негативные тенденции (постакадемический синдром); показываются причины, обостряющие постакадемический синдром; демонстрируется ведущая позитивная (стремление к идеальному опусу) и негативная (снижение коммуникативной функции искусства) тенденции; впервые в искусствознании вводится понятие «отчуждение», дается его определение и выделяются уровни. Цивилизация, под которой понимается совокупность технико-механических элементов, функционирующих на определенном этапе развития общества, противопоставляется эволюции: основанием для противопоставления являются различия в их закономерностях.

**Ключевые слова:** академизация музыкального искусства, эволюция, цивилизация, коммуникация, постакадемический синдром, отчуждение.

## **Paradoxes of musical art academisation: civilization vs. evolution**

**Summary:** The article presents analyses of musical art academisation, its laws, positive and negative tendencies including post academic syndrome. The article studies reasons of post academic syndrome aggravation demonstrating its positive (striving for ideal opus) and negative (lowering art's communicative function) tendencies. For the first time in arts studies the author introduces the notion of “estrangement” and defines its levels and specific features. Civilization viewed as a complex of technical and mechanical elements functioning at a certain level of social development is opposed to evolution on the basis of difference in their fundamental laws.

**Key words:** musical art academisation, evolution, civilization, communication, post academic syndrome, estrangement

*Мастерство всегда плетет заговор против души*  
*И. Бродский*

Развивающаяся цивилизация требует все большего числа талантливых творческих личностей, однако природа, по-видимому, рассчитывает количество талантов на единицу населения в прежних пропорциях, характерных для прошлых веков, и ее мало интересуют наши растущие потребности. Поэтому человечество настойчиво ищет технологии развития творческих способностей, пытаюсь, подобно Богу, растить нового человека. Однако вопрос о том, способна ли цивилизация найти эффективные методы воспитания талантов – остается открытым.

Под цивилизацией в данном случае мы имеем в виду совокупность технико-механических элементов (О. Шпенглер), функционирующих на определенном (по Шпенглеру, на заключительном) этапе развития общества. Поскольку объектом исследования в предлагаемой статье является музыкальное искусство и воспроизводство человеческого творческого потенциала под «технико-механическими элементами» (или цивилизацией) мы имеем в виду технологии производства музыкального продукта и специалистов в этой сфере деятельности.

Эти технологии сегодня достигли значительного уровня. Успехи отечественных музыкантов и системы подготовки кадров в нашей стране признаются во всем мире, что не ограждает нас от постоянного, исчисляемого уже десятилетиями реформирования музыкального образования. Но если прежние успехи были очевидны, то результаты реформирования скорее иллюзорны. И это не случайно: реформирование происходит по законам цивилизации, а эволюция подчиняется собственным законам. Развитие композиторского, исполнительского и педагогического мастерства музыкантов вовсе не гарантирует развития самого музыкального искусства как специфического института воздействия на человеческую душу.

Исследование академизации<sup>31</sup> музыкального искусства показывает, что в нем непрерывно действуют процессы интеграции и, одновременно, дифференциации, причем действие этих разнонаправленных движений постоянно усиливается или ослабляется в том или ином направлении, порождая унификацию, либо десинкретизацию, равно как и то и другое. Названные тенденции при этом сопровождаются явлениями «отчуждения», качественными изменениями отношений между субъектами и объектами искусства.

Понятие «отчуждение» мы вводим в искусствознание впервые. Оно призвано отразить степень (к примеру, слабую, среднюю или полную) взаимозависимости разделяющихся (или выделяющихся) явлений в процессе дифференциации. Например, историческое осмысление (выделение) художественно-выразительных средств музыкального искусства (тембр, динамика и др.) всегда сохраняли высокую степень интегративности с материнскими основами: такое отчуждение можно назвать слабым (или незначительным). Иное дело – стилевые изменения (романтические идеалы достаточно очевидно отличаются от принципов импрессионизма и т. п.). Крайняя степень отчуждения характеризуется полным отказом от использовавшегося ранее приема, метода, стиля и т. д., к примеру, от бурдонного сопровождения мелодии и т. п.

Отчуждение – очень важное понятие для понимания закономерностей и определения тенденций академизации. Практически оно показывает степень интегративности в процессе дифференциации, которая со временем может изменяться и доходить до критической формы или, говоря иначе, «точки невозврата». Так, на рубеже XX–XXI веков все более явственно проявляет себя в музыкальном искусстве контонационное мышление. Его превалирование над интонационным в конечном счете может привести к радикальным изменениям в семантике академической музыки и ее социальных функций. Определить глобальность этой тенденции позволяет степень ее отчуждения от академической традиции в целом.

По законам эволюции, цель которой остается за пределами понимания человека, именно названные выше закономерности (интеграция, дифференциация и отчуждение) в первую очередь влияют на естественный отбор и определяют тенденции развития искусства. Человек не может искусственным путем регулировать эти процессы в

---

<sup>31</sup> Под академизацией мы имеем в виду историческое движение искусства от первичных форм к современному его состоянию. Подробнее см.: 1.

искусстве<sup>32</sup>, но он может влиять на них через управление системой музыкального образования, через воспитание человеческого потенциала и тем самым придавать ничем не обузданной эволюции целенаправленный характер. Самое сложное в этом косвенном управлении: ясно поставить объективную и реально достижимую стратегическую цель и научно обосновать то, какие тенденции необходимо интенсифицировать, а какие ослабить.

Генеральная линия академизации музыкального искусства показывает стремление к созданию и воплощению идеального произведения (условно назовем его «опус») совершенного по форме и содержанию. Эта линия изначально была обнаружена в академическом изобразительном искусстве и трактовалась, по определению С.И. Ожегова, как «направление в искусстве, догматически следующее сложившимся канонам искусства античности и эпохи Возрождения» [4, 27], считавшимся в то время недостижимыми образцами. Но это было лишь внешнее (декларируемое самими академическими художниками) представление об академизме. На самом деле академическое искусство в качестве парадигмы принимает идеальное творение вообще, вне зависимости от времени его создания. Естественно, всякий настоящий художник втайне надеется на создание такого шедевра, и получается, что идеальный опус еще не создан и весь арсенал академического искусства направляется к парадигме совершенного опуса, а художественная деятельность превращается в гонку за несбыточным идеалом.

Это позитивная тенденция академизации, поскольку устремленность к идеалу вовлекает в эволюционный процесс весь фонд художественных и человеческих возможностей искусства. Однако академизация амбивалентна и наряду с позитивными тенденциями в ней постепенно, по мере развития цивилизации вызревают и негативные<sup>33</sup>. К важнейшей из них относится перманентное отчуждение коммуникативной функции искусства, снижение ее значения в иерархии социально-художественных ценностей: возрастание самоценности опуса делает его жизнь в социальной коммуникации вовсе не обязательной.

---

<sup>32</sup> Думаю, что всем известны печальные примеры попыток руководства музыкальным искусством в советский период истории.

<sup>33</sup> Ранее мы назвали негативные тенденции академизации «постакадемический синдром» [см.: 1].

Вряд ли кто из композиторов или исполнителей открыто признается в том, что их не волнует отношение слушателей к творчеству, однако когда публика «голосует ногами» и публичные концерты проходят в полупустых залах, они всегда найдут объяснение этому, сославшись на «глухоту» публики к высокому искусству, на то, что публика еще не доросла до их искусства и т. п. Найдется объяснение и неудачам молодых исполнителей, в том числе студентов профессиональных учебных заведений, – недостаток опыта, «нераскрученность» имени, слабая реклама и т. п. Однако причины находятся значительно глубже: академизация на этапе цивилизации естественным образом провоцирует различные формы отчуждения, которые порождают препятствия для интегративных тенденций и тем самым создают условия для дезинтеграции, а значит и для такого постакадемического синдрома, как снижение значения коммуникативной функции искусства.

На первом этапе отчуждения, который можно назвать этапом профессионализации, выделились профессии композитора и исполнителя. М.И. Найдорф показывает в нем четыре периода: фольклорный, импровизационный, дилетантский и концертный [см.: 3]. В результате родилась асафьевская триада: «композитор – исполнитель – слушатель», в которой степень отчуждения еще слабая, но она уже создала условия для отчуждения опуса (произведения) от каждого субъекта триады.

На следующем этапе (техническом) обострило ситуацию изобретение и широкое внедрение в практику различных звукозаписывающих и звуковоспроизводящих устройств. Внутри триады появился посредник, изменивший коммуникативные отношения, превративший их из живых в искусственные. И это не просто формальный акт, поскольку изменилась парадигма как исполнительства, так и восприятия музыкального творчества: приоритетом стала пользоваться стабильность звучащего опуса, неизменность его интерпретации, техническое совершенство исполнения. Однако искусство не терпит застоя: человеческая душа – эмоционально жадная, все время требует обновления форм воздействия. К. Мартиндейл разработал даже теорию потенциала «кортикального возбуждения», согласно которой потенциал возбуждения – степень эмоционального воздействия, сила влияния искусства на человека – для устранения эффекта «привыкания» должен постоянно возрастать и это возрастание обеспечивается степенью новизны произ-



ведений, сложностью его структуры, интенсивностью использования художественно-выразительных средств и т. д. [см.: 2, 29-32].

На следующем историческом этапе (конкурсном) «масла в огонь подлила» так называемая «конкурсомания». В это время стала складываться художественно-эстетическая парадигма, которую Л.Е. Слуцкая охарактеризовала как гипертрофированный техницизм, ограниченность репертуара, неприятие дискуссионных интерпретаций, спорных трактовок, доминирование исполнительских штампов и стереотипов [см.: 5, 20]. Естественно, что такая парадигма смещает приоритеты в исполнительстве и восприятии музыки в пользу мастерства и в ущерб художественности.

Между тем российские традиции музыкального искусства и образования всегда славились приоритетом художественности над технологией. Изменение художественной парадигмы таким образом можно рассматривать еще и как отход от отечественных традиций.

Отмеченные негативные тенденции никоим образом не касаются талантливых композиторов и исполнителей – именно на их природе продолжает держаться фундамент академического искусства. Однако, как было отмечено в начале статьи, цивилизованному обществу не хватает талантов и их дефицит восполняют хорошо обученные, но не одаренные божьим даром исполнители и композиторы. Казалось бы, есть все: и хорошая музыка, и исполнитель, и публика, а в зале стоит «академическая рутина» (весьма расхожее словосочетание в отношении академизма), нет главного – искусства. И в этот момент понимаешь значение слов И. Бродского: «Мастерство всегда плетет заговор против души». Хорошее образование не гарантирует продуктивного творчества без божьей искры в душе художника, а искра эта вспыхивает только в живом человеческом общении, т. е. в коммуникации.

Еще более актуально звучат слова Нобелевского лауреата тогда, когда понимаешь, что в профессиональных учебных заведениях музыкальной коммуникации специально вообще не учат, поскольку вопросы коммуникации музыканта-исполнителя практически не разработаны ни в методике, ни в науке. Отсюда рождается противоречие между закономерностями академизации и цивилизованными методами обучения и воспитания музыканта-исполнителя: первые требуют усиления интеграции в отношениях исполнителя и слушателя, как необходимое условие музыкальной коммуникации, а цивилизация нацеливает на воплощение совершенного опуса. И до тех пор, пока названное противоречие не будет преодолено, а помочь этому может

научный подход, отечественное музыкальное искусство и образование обречены находиться в состоянии перманентного кризиса.

### Библиографический список

1. Варламов, Д.И. Академизация музыкального искусства и образования как процесс // *European Social Science Journal*. – 2014. – № 3. – Т. 2. – С. 57–64.
2. Коваленко Т.В. Эволюция театральной жизни: опыт информационно-культурологического осмысления. – М.: Либроком, 2012.
3. Найдорф М.И. Как различают музыкальные культуры? [Электронный ресурс] URL: [www.countries.ru/library/music\\_culture/typology.htm](http://www.countries.ru/library/music_culture/typology.htm)
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд., доп. / РАН; ин-т им. Виноградова. – М.: Азбуковник, 1997.
5. Слуцкая Л.Е. Становление и трансформация педагогических и художественно-эстетических парадигм в системе современного музыкального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013.

## Содержание

Введение .....	3
Академизация музыкального искусства и образования как процесс ...	6
Академизация музыкального искусства и образования в контексте глобализации современного общества .....	17
Постакадемический синдром в системе отечественного музыкального образования .....	22
Изменение мышления учащегося-музыканта в условиях академического образования .....	33
Динамика парадигм музыкального образования в контексте академизации искусства .....	40
Парадигма музыкального искусства как фактор совершенствования системы специального образования.....	54
Музыкальное образование в контексте метаморфоз парадигмы исполнительского искусства.....	61
Постакадемический синдром – реальная угроза искусству или вымыслы теоретика? .....	69
Парадоксы академизации музыкального искусства: цивилизация против эволюции.....	76

Дмитрий Иванович Варламов

**АКАДЕМИЗАЦИЯ И ПОСТАКАДЕМИЧЕСКИЙ СИНДРОМ  
В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ И ОБРАЗОВАНИИ**

Монографический сборник статей

Редактор – Н.В. Рогожина  
Компьютерная верстка К.А. Тараканова

---

Подписано в печать 19.12.2016 Гарнитура Times. Печать DUPLO.  
Усл. печ. л. 5,25. Уч.-изд. л. 4,2. Тираж 100 экз. Заказ 84-1.

---

Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова.  
410012, г. Саратов, пр. имени С.М. Кирова, 1.