

ЗАЧЕМ СЛЕДУЕТ РАЗВИВАТЬ МУЗЫКАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ РЕБЁНКА¹

I

В культурной жизни постхристианского мира² за последние тридцать лет произошли изменения, напоминающие смену геологического периода. Оставим в стороне литературу, театр, кино, живопись – это отдельный разговор. Поговорим о музыке. В пору моей ещё сравнительно недавней молодости под словом «музыка» понималась «классическая музыка», под «музыкой 20 века» понималась исключительно академическая музыка 20 века. Для джаза было слово «джаз», для рока – «рок», для попсы – «эстрадная» или «лёгкая музыка». В разговорном обиходе никому не приходило в голову одним словом «музыка» объединять все эти явления. Сегодня, слыша или читая слово «музыка», я уже знаю, что серьёзная музыка предполагается здесь в последнюю очередь. Это произошло как-то само собой, незаметно, и, наверное, многие уже и не помнят, как воспринималось ими слово «музыка» ещё совсем недавно.

Я живу по большей части в Германии. Немцы, можно сказать, любят серьёзную музыку. Но когда я бываю «в концерте», то вижу, что слушатели отчётливо делятся на консерваторско-молодёжное меньшинство (город небольшой, физиономии примелькались – студента-музыканта видно) и остальных, кому сильно за пятьдесят. Промежуточного поколения нет. Следовательно, посетители концертов – это либо сегодняшние и будущие профессионалы, либо последние из оставшихся меломанов. Ещё немного – и любители музыки вымрут, подобно динозаврам, останутся одни профи. Сохранятся ли к тому времени консерватории? Для чего учиться, если играть будет не перед кем? Уже сегодня в той же Германии закрываются оперные театры, распускаются симфонические оркестры, в общеобразовательных школах нехватка учителей музыки. Процесс, как говорят на родине, пошёл. Музицирование всё ещё считается среди определённой части населения необходимой частью воспитания, престижным времяпрепровождением. Но это кажется уже инерцией культуры, постепенно остывающим потоком некогда кипящей лавы.

Уже и некоторые немецкие профессора говорят себе «хенде хох» и требуют смены приоритетов в музыкальном образовании: «к уроку музыки следует предъявить требование ориентироваться на слуховые привычки школьников и не исключать их музыку ... речь идёт о том, чтобы выработать такие стилевые и оценочные критерии, которые руководствовались бы не только «классической» музыкой... [именно так, слово «классической» взято в кавычки. – В.Б.]... при этом поп- и рок-дидактика должны вместо голого слухового анализа превратиться в создание и воспроизведение

¹ В статье использованы (в переработанном виде) другие работы автора, опубликованные (в том числе в России), начиная с 1991г. В целом же статья написана специально для данной публикации (в журнале «Территория культуры») и примерно на 70% процентов состоит из нового текста.

² «Постхристианство» – термин, употребляемый в настолько различных значениях, что необходимо уточнить, что именно имеется в виду здесь. Постхристианским я называю тот мир, в котором христианство в различных его интерпретациях было когда-то господствующей религией, а церковь выполняла властную функцию. Этот термин нравится мне больше, чем «Западная цивилизация»: под «постхристианский мир» попадает и бывший СССР с его не вполне западными регионами. Но это внешняя причина. По сути же, то общее, что есть в светской (секулярной) культуре постхристианского мира, принесено в неё в первую очередь христианскими базовыми ценностями и представлениями, даже если деятели этой светской культуры и не отдадут себе в том отчёта.

собственных [детских] сочинений... это необходимо, если учитель музыки не хочет потерять взаимопонимание с учениками...».³

Мне всё же кажется, что у школьников достаточно мотивации, чтобы самостоятельно разбираться с массовой продукцией, и было бы жаль тратить на это драгоценное школьное время. Переориентировать школьное музыкальное образование на поп-рок означало бы примерно то же самое, что и переориентировать детское питание на чипсы и кока-колу. То из творимого сегодня, что называют музыкой, лично мне (за редчайшими исключениями) несимпатично. Ни поп, ни рок, но в том числе ни новейший авангард, ни постмодерн. Почему – это отдельный вопрос, и об этом тоже в другой раз.⁴

Ребёнок, во времена Баха обучавшийся игре на музыкальном инструменте, играл в качестве педагогического репертуара современную ему, «модную» музыку. При Шумане, Чайковском, даже при Прокофьеве, т.е. буквально полвека назад, эта ситуация ещё сохранялась. В наше время ребёнок играет музейную музыку. У меня такое впечатление, что музыка в том понимании, которое существовало на протяжении последних нескольких веков, своё существование прекратила. Условно говоря, это произошло 9 сентября 1975 года, в день смерти Шостаковича. Я вырос с представлением о вечно плодоносящем искусстве, и расставаться с этим представлением оказалось очень больно.

Это не чисто музыкальная ситуация. В европейской и американской поэзии произошло нечто похожее примерно в то же время, в семидесятые годы. В значительной степени этот процесс задел и русскую поэзию. Войти в культуру можно через разные ворота – через музыку, поэзию, живопись. Эти ворота могут открываться по очереди, но захлопываются одновременно, и, если упущено драгоценное время, детство и отрочество, когда восприятие ещё пластично, войти в культуру становится очень и очень сложно. Что-то подобное происходит сегодня уже в глобальных масштабах, словно человечество впадает в детство, превращается в подростка, предполагающего, что телевидение и компьютеры существовали всегда.⁵ Герман Гессе замечательно провидел эту ситуацию в своём романе «Игра в бисер». Настала «фельетонистическая эпоха», т.е. время, когда вместо культуры предлагается её популярное изложение, когда любознательность сменяется пустым любопытством, когда популяризация классики происходит через мелодии мобильных телефонов. Причём произошло это гораздо скорее, чем предполагал Гессе. Навсегда ли, или это в историческом масштабе ситуация временная – мы не знаем. Если навсегда, то грядущим поколениям то, что мы называем культурным наследием, может и не понадобится.

То, о чём я пишу – не страшилка, но попытка взглянуть на происходящее «с холодным вниманием». В связи с этим возникает ряд вопросов. Почему так произошло? Можно ли

³ Wilfried Gruhn. Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts. Georg Olms Verlag 2003, S. 52.

⁴ Здесь не упомянут джаз. Я считаю джаз таким же музейным искусством, что и классику. Джаз, подобно опере, симфонии, сонате произошёл из «песен и плясок». Для того, чтобы пройти путь от бытового до интеллектуально-утончённого музицирования и перестать плодоносить классике понадобилось примерно четыреста лет. Джаз существовал в других условиях распространения информации и в связи с этим в условиях другой скорости эволюции. И, несмотря на как будто постоянный приток свежей импровизационной крови, всего полвека – и кризис стал неизбежным.

⁵ Одна американская учительница рассказывала мне, как после демонстрации фильма Эйзенштейна «Иван Грозный» на кинофакультете некоего американского университета студенты поинтересовались: «Этот фильм художественный или документальный?»

ещё изменить ситуацию, или процесс стал необратимым? Надо ли изменять ситуацию? Для чего вообще нужна серьёзная музыка? А если нужна, и если можно ситуацию изменить, то как?

II

Во-первых, сразу договоримся: я из себя гуру строить не буду и однозначного рецепта не знаю. И, скорее всего, никто не знает. Нужна ли серьёзная музыка? Мне нужна. Моим детям нужна. Очень хочу, чтобы и моим внукам была нужна. Так же как нужна и вся остальная «Высокая Культура» (именно так, иронически используется это словосочетание в сегодняшней публицистике, мне же не до иронии).

Причины, по которым «настоящая музыка» нужна тем или иным людям, различны. Что до меня, то я могу ответить, «стоя на одной ноге», т.е. совсем кратко: мне музыка нужна потому, что делает меня счастливее. Наверное, этому есть какое-то биохимическое объяснение, возможно, как-то слушание хорошей музыки влияет на выделение эндорфина, гормона счастья – о чём-то подобном я читал. Но в моём случае это вполне медицинский факт. Приведённый аргумент, в силу своей субъективности и неопределённости для многих и многих будет, увы, неубедительным.

Родителям своих учеников я привожу и такой, для меня самого маловажный аргумент: в приличном обществе принято разбираться в классической музыке, это неотъемлемая (пока ещё) часть «благородного» воспитания. Если хотите, чтобы ваш ребёнок в будущем общался с «чистой» публикой, он должен уметь поговорить о Бахе, блин, Бетховене. Иначе его в компанию не возьмут. По крайней мере в сегодняшней Германии. Без этого не обойтись ни в бизнесе, ни в политике. Тут я определённо лукавлю. Да, сегодня это действительно так, а что будет через двадцать лет – Бог весть. Может, всё провалится в тартарары, а, может, напротив, станет ещё необходимее. Тем не менее, этот аргумент впечатление зачастую производит.

Ещё один, для меня тоже не очень важный, но любопытный аргумент предлагают некоторые научные исследования. В конце 50-х годов прошлого века французский дефектолог Альфред Томатис использовал музыку Моцарта (в особенности содержащую высокие частоты – скрипичные концерты и симфонии) для стимуляции слуховых нейронов с целью коррекции речи и способности к коммуникации у детей с различными проблемами. В результате он ввёл в употребление термин «Моцарт-Эффект». Эффект же заключается в том, что дети, слушающие в нежном возрасте (до трёх лет) Моцарта, якобы становятся умнее. Правда, вывод этот сделан уже последователями Томатиса. Американские физиологи Шоу и Раушер поставили опыты на новорождённых крысах и убедились, что юные создания, слушавшие Моцарта, проходили лабиринт быстрее и с меньшим количеством ошибок. Американский терапевт Кэмпбелл, вежливо ссылаясь как на Томатиса, так и на других, запатентовал «The Mozart Effect®» в качестве торговой марки, т.е., называя вещи своими именами, позаимствовал без отдачи. То, что я читал по этому поводу у Кэмпбелла, уже отдаёт шарлатанством,⁶ возможно, из-за откровенно пиаристого американского стиля изложения. Его сборники записей Моцарта на CD и соответствующая методика использования этих записей – чистой воды коммерция, спекуляция как на хорошо раскрученном за последние двести лет имени Моцарта, так и на уважении обывателей к научному эксперименту. Особого доверия именно к этой методике у меня нет, но за

⁶ Don Campbell. The Mozart Effect: Tapping the Power of Music to Heal the Body, Strengthen the Mind, and Unlock the Creative Spirit. Avon (1997), Hardbound Book.

самим эффектом что-то стоит.⁷ Так, например, исследования немецкого учёного Бастиана⁸ выглядят вполне убедительно. Одна группа детей получала в начальной школе (в Берлине) уроки музыки ежедневно, другая – как положено, раз в неделю. В итоге первая группа оказалась успешнее по математике, чем вторая. Факт, как говорится, налицо.

В связи с этим в немецком языке появился слоган *Musik macht klug!* – музыка придаёт ума, «делает умным». Но для меня единственно убедительным остаётся первый, мой личный аргумент – музыка делает счастливее. Возможно, стоит подумать о том, чтобы запустить в оборот дополняющий слоган – *Musik macht glücklich!*

Попробуем ответить на вопрос, что случилось сегодня? Почему серьёзная музыка теряет своё прежнее общественное значение?

На этот вопрос двумя словами не ответишь, придётся углубиться в историю. Говорят, кто платит – тот и заказывает музыку. Если провести грубую периодизацию заказчиков от искусства, то можно сказать, что до 18 века композитору платило духовенство, в 18 веке – аристократия, в 19 – буржуазия и в 20 – любой желающий. Герман Гессе в своём романе «Игра в бисер» писал о том, что собственно музыкой можно считать лишь сочинения, созданные до конца 18 века. Почему?

Феномен Моцарта заключался как раз в том, что Моцарт был первым в истории европейской музыки свободным художником, и не в каком-нибудь философском смысле, а в самом обычном, житейском. Когда он расплевался со своим хозяином и ушёл на вольные хлеба, это был не просто гордый жест независимого гения. Произошло это в исторический момент, переходный от аристократического заказа к буржуазному. В это время уже появилось что-то вроде музыкальной индустрии, но её основным потребителем пока ещё оставалась аристократия – богатая и музыкально образованная. Вытеснивший ее затем буржуазный слушатель успешно конкурировал с аристократией в отношении совокупного богатства, но его претензии на культурную эстафету провалились из-за принципиально иных жизненных установок.

Начиная с Бетховена, чистая сфера инструментальной музыки всё более и более ориентируется именно на буржуазного слушателя, предлагая ему костыли, сработанные из внемузыкальных ассоциаций. Речь о так называемой программной музыке. Слушатель пожелал точно знать, «о чём эти люди играют». В результате появились сочинения, требующие подробного комментария.⁹

Отношение к комментированию, к «разжёвыванию» смысла было, впрочем, неоднозначным. Так, например, французский поэт Верлен главным достоинством стихов считал их музыкальность, а слово «литература» по отношению к поэзии имело для него негативное значение. «За музыку только дело...» – так начинает Верлен своё знаменитое «Искусство поэзии», которое завершается достаточно пренебрежительно

⁷ Полагаю, с таким же успехом можно говорить о «Вивальди-Эффекте», «Бах-Эффекте», «Гайдн-Эффекте» и т. п.

⁸ Hans Günther Bastian. *Musikerziehung und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen.* Mainz 2000.

⁹ Программная музыка существовала задолго до того («Библейские сонаты» Кунау, «Времена года» Вивальди, какие-нибудь «Жеманницы» и т.п. Куперена), но лишь с началом романтизма программность становится важным художественным принципом.

«Всё прочее – литература».¹⁰ Надо полагать, Верлен имел в виду литературщину. И если уж литературщина, литературность могли раздражать в поэзии, то какво приходилось бедной музыке. В «Домашней симфонии» Рихарда Штрауса, например, отображается его собственная семейная жизнь: рождение ребёнка, игры ребёнка, отход ко сну, пробуждение. Без словесного комментария понять, что речь именно об этом, невозможно. Парадоксальным образом эти разъяснения не только не помогают услышать собственно музыку, но и уводят от неё в сторону «внемузыкального».

В связи с усложняющимся музыкальным языком, о котором речь впереди, костылей, поддерживающих хромающее восприятие, требовалось всё больше, и это не могло продолжаться бесконечно. В сравнительно разбогатевшем обществе потенциальным заказчиком становятся широкие массы населения. Катастрофа разражается уже в наше время, когда коллективным заказчиком становятся миллионы подростков с их «карманным долларом». Если раньше заказ композитору делал, допустим, некий образованный меценат со своей сотней тысяч дукатов-гульденов-гиней, то сегодня миллионы ребятишек скидываются под руководством чуткой индустрии развлечений и перешибают жалкую сотню тысяч образованного мецената, в роли которого пытается сегодня выступить – и вполне безуспешно – государство.

«Буржуи» в 19 веке тоже скидывались на предмет попеть-поплясать (например, изящный, романтический вальс Штрауса «На прекрасном голубом Дунае» был написан на заказ – для «Шутовского бала» мужского хорового общества города Вена, а соответственно и с дурацким текстом, автором которого был полицейский чиновник). Однако духовная, извините за поднадоевшее выражение, инерция, тянущаяся из прошлого, из церковного и придворного заказов, была тогда всё ещё действительна. Социальная роль вальсов Штрауса и сегодняшней попсы — одна и та же, но между ними духовная пропасть.

III

Излагая что-либо и желая быть понятым, автору следует договориться с читателем о терминологии. Говоря же о музыкальном мышлении, вынесенном в заголовок, договориться о терминологии непросто, поскольку общепринятого определения для понятия «музыкальное мышление» не существует. И, тем не менее, договариваться необходимо.

В музыкальном мышлении наблюдаются все признаки мышления как такового, кроме одного: в музыкальном мышлении в предлагаемом здесь понимании отсутствует сознательная составляющая: различение сходного и несходного, анализ звучащей информации и синтез идеального представления о звучащем феномене происходят бессознательно.

Музыкальной мыслью слушателя, смыслом слушаемого оказывается нечто, на понятийный язык непереводимое, а именно более или менее адекватное воссоздание чувственного объекта, уже однажды созданного композитором. Такое воссоздание требует владения некими закономерностями, при помощи которых чувственная информация структурируется в осмысленное целое, иначе говоря, владения музыкальным языком.

¹⁰ Перевод Б. Пастернака.

Беседуя с человеком, который заикается, мы испытываем настоятельное желание договаривать за него окончания слов. В дискуссии, выслушивая очевидные аргументы, мы поторапливаем партнера, кивая и поддакивая. То, что мы при этом делаем, называется прогнозированием текста. Текстом же с точки зрения семиотики является не только написанный словесный текст, но и болтовня о погоде, и, что для нас особенно важно, з в у ч а щ е е м у з ы к а л ь н о е п р о и з в е д е н и е . Установка на прогнозирование – необходимое условие понимания текста. При восприятии незнакомого текста может случиться, что вы ошибётесь во всех своих прогнозах, но без потребности предугадать, что там, за поворотом – понимание целого не состоится.

Понятно также, что понимание текста невозможно без знания языка. Здесь, во избежание занудства, я хотел бы предложить следующий образ. Текст – это спектакль. Языковые знаки – актёры. За каждым актёром закреплено определенное амплуа, и это амплуа сохраняется за тем же актёром и в других спектаклях. Амплуа – это ещё не роль. Амплуа определяет роль, но не жёстко, а с известной степенью свободы. Интуитивное знание этих амплуа – и есть знание языка. Воспринимая незнакомый текст, мы одновременно извлекаем из подсознания все знакомые нам тексты, в которых те же языковые знаки выступали в тех же амплуа.

Как только вероятность поведения того или иного знака становится слишком высокой и восприятие автоматизируется (т.е. мы уже знаем, в какой связи с другими знаками выступит тот или иной знак), как только такая автоматизация становится общим достоянием, появляется общественная потребность в снижении этой вероятности. Слушатели уже неудовлетворены степенью «предслышания» музыки и ожидают от композиторов произведений, написанных более свежим языком. Затем наступает период освоения нового состояния языка, после чего всё повторяется. При этом имеют место две кривые. Одна символизирует потребности аудитории, другая – композиторов.

Может показаться, что композиторы всегда более радикальны в своём стремлении обновить язык, чем внимающая им аудитория. Однако это представления уже нового времени. Бах, например, не был признан при жизни не из-за своего новаторства, но из-за того, что с точки зрения аудитории он был слишком старомоден. А вот Моцарт, как известно, говорил, что его музыка интересна знатокам, но приятна и простому любителю. Именно во второй половине 18 века, после смерти Баха и в период жизни Моцарта, эти две кривые – слушательская и композиторская – пересеклись, образовав недолгую зону неустойчивого равновесия, после чего слушательская кривая осталась внизу, а композиторская продолжала ползти вверх. Бетховен был уже радикальнее своих слушателей.

Отставанию слушательской кривой способствовала как социальная ситуация, частично описанная выше (смена заказчика), так и следующее:

- наступившее в конце 18 века разочарование в идеалах Просвещения с его приматом разумного;
- приход Романтизма с его выпячиванием индивидуального;
- культурное пробуждение новых регионов, их включение в общеевропейский процесс, а следовательно, революционное изменение «словарного запаса» европейской культуры;
- всё возрастающее отчуждение, уменьшение потребности в социальных контактах (в том числе из-за постоянно растущего общего благосостояния, а отсюда и личной материальной независимости), чувство личного одиночества.

В связи с этим можно предложить и такую грубую периодизацию того, что происходило с музыкальным языком:

1. До 19 века — общеевропейский музыкальный язык и его национальные диалекты.
2. 19 век — национальные музыкальные языки и их диалекты в виде языков отдельных композиторов.
3. 20 век (а сегодня уже и 21) – индивидуальные музыкальные языки и их диалекты в виде языков конкретных сочинений.

Пока речь шла о едином музыкальном языке, можно было надеяться на его постижение через знакомство пусть и с достаточно большим, но всё же обозримым массивом текстов. Уже для 19 века это становится проблематичным, а для 20 – просто нереальным. Возвращение рая, утраченного к началу 19 столетия, невозможно – никогда уже не повторится то стечение обстоятельств. Возможно другое: внедрение в систему образования специального предмета, цель которого – искусственное возвращение той слушательской культуры, которая естественным путём вернуться уже не сможет. Это могло бы делаться на государственном уровне.

Нельзя сказать, что описанная опасность не осознаётся и что ничего не делается. Именно сегодня (см. дату публикации) во всём цивилизованном мире заговорили о необходимости менять систему гуманитарного образования. И музыкального в особенности. Т.е. «революция, о необходимости которой уже давно говорили некоторые» если и не свершилась, то вот-вот готова свершиться.

Так что же конкретно можно сделать? Что предлагает автор?

IV

Предполагается, что имеют место два основных вида музыкального слуха – «регистрирующий» и «прогнозирующий». «Регистрирующий слух» определяет музыкально-звуковой феномен, даёт возможность обозначить его условным наименованием, но не даёт возможности предположить, какой последующий за ним в музыкальном произведении элемент наиболее вероятен. Это и есть то, что обычно называют слухом. «Прогнозирующий слух» – это вероятностное слуховое мышление, такой слух позволяет делать наиболее вероятные предположения, это слух, построенный на ожиданиях.

Если выделить в музыкальном языке, понимаемом достаточно широко (например, от Баха до Шостаковича) наиболее вероятные элементы, чаще других встречающиеся комбинации, и довести их восприятие до стереотипа, то затем можно, опираясь на эти стереотипы, на то, что будет ожидаться в музыкальном произведении в первую очередь, осваивать вероятности второго порядка, затем третьего и т.д. Всё это кажется логичным, но естественно возникает вопрос: а реально ли однозначно определить, что более, а что менее вероятно?

Во-первых, это решается чисто технически при помощи так называемого дистрибутивного анализа: в некотором объёме музыкальных текстов рассматриваются зависимости тех ролей, которые играют те или иные элементы, от их положения внутри текста, от их позиции (например, в музыкальной фразе). Какие-то сочетания при этом встречаются чаще, какие-то реже. Но кроме голой статистики существует также

«экспертный анализ»: у того, кто много и интенсивно слушал музыку, выработались интуитивные представления о том, что более, а что менее ожидаемо.

Из сочетания этих двух анализов – статистического и интуитивного – и родилась разработанная мной последовательная система освоения музыкального языка.

Теперь о том, как знакомиться с музыкальной культурой, коль скоро мы решили, что ребёнку это необходимо.

Так называемое систематическое детское гуманитарное образование воспроизводит в учебном процессе структуру уже готового знания. Учитель видит логику предмета и пытается преподать предмет в соответствии с этой логикой. Однако процесс получения знания и собственно знание – две разные вещи. Учителя-гуманитарии получили свои знания вовсе не тем (систематическим) путём, который они обычно предлагают ученику. Прежде, чем будущий учитель решается на профессиональное образование, он уже имеет необходимый минимум знания, полученного путём проб и ошибок. Именно желание углубить и систематизировать это знание, вписать его в более широкий информационный контекст, а затем получить возможность передавать это знание другим, побуждает будущего учителя к получению профессионального образования. Основным мотивом при этом является интерес. Так, по меньшей мере, должно быть (сюжет, при котором человек выбирает профессию учителя только оттого, что ни на что более не годен, мы здесь не рассматриваем).

Знание невозможно передать механически – оно должно быть самостоятельно постигнуто. Само слово «учащийся» предполагает, что человек учится сам. Человек ищет и усваивает новое только благодаря интересу. Таким образом, задача учителя – пробудить интерес и указать направление поиска. Воспроизведение же структуры готового знания в неподготовленном для этого сознании не может пробудить интереса у ребёнка. Интерес к систематизации подобен интересу коллекционера. Сначала интересен каждый объект коллекции сам по себе. Затем появляется желание дополнить те или иные объекты до «серии», приобрести недостающее, но достоверно существующее.

Как обычно выстраивается курс музыкальной литературы в российской музыкальной школе (а также и курс музыкальной культуры в общеобразовательной школе – во всяком случае, в знакомой мне западноевропейской гимназической системе)? Всевозможная музыкально-историческая информация систематизируется хронологически (сперва Бах – затем Моцарт, сперва Барокко – затем Классицизм) или по жанрам (вот это симфонии, а это оперы и т.д.). Но учащиеся, во-первых, обычно не представляют себе предмета в целом, то есть они не понимают, зачем следует заучивать то или это, а получение абстрактных знаний неинтересно, и, во-вторых, у учащихся ещё нет того запаса слуховых впечатлений, которые только и могут быть подвергнуты систематизации – подвергать же систематизации некие до поры до времени «не озвученные» музыкальные знания непродуктивно. Интерес же может возникнуть лишь в том случае, если собственно музыка будет пропущена сквозь себя, услышана внутренним слухом.

Кроме программы по сольфеджио (в смысле, как близком тому, которое в это слово вкладывают в России, так и в смысле «прогнозирующее слуховое мышление»), автор предлагает также специальную программу по музыкальной литературе, интегрированной в курс сольфеджио. В основе разработанной автором программы по

музыкальной литературе лежит то, что во всём мире (т.е. в более ограниченном понимании, чем принято в России) называют «сольфеджио» – пение отрывков из музыкальных произведений с названиями ступеней музыкальной звуковысотной системы (а в нашем случае также и со слоговыми названиями ритмических фигур). Учащиеся заучивают предлагаемые фрагменты наизусть. Затем они должны узнавать их в целом произведении, которое они слышат в записи на компакт-диске, состоящем из специально подобранных примеров. Соответствующие компакт-диски должны быть доступны для прослушивания не только в школе, но и дома. Это сопровождается изложенными популярно сведениями о композиторе, эпохе, стиле, стране и произведении, а также, если необходимо, специальными переложениями оперных и балетных либретто. Последнее как будто напоминает обычный курс музыкальной литературы, не так ли?

Но дело в том, что вся эта «литературность» может играть только вспомогательную, общеобразовательно-культурную роль. Очевидно, что она не ведёт к умению мыслить музыкально в категориях самой музыки, воспринимать музыку как интонационный процесс, непередаваемый на другой язык. В нашей программе дидактический материал не систематизируется с самого начала хронологически или по жанрам. Такая систематизация начинается только после накопления соответствующего багажа – приблизительно на пятом-седьмом году обучения. И всё же материал систематизирован. Принцип этой систематизации – постепенное наращивание интонационного словаря. В этом заключается принципиальное новшество разработанной программы. Это значит, что отрывки подобраны таким образом, чтобы в первую очередь осваивались те из них, которые состоят из двух, затем трёх, четырёх и т.д. ступеней музыкальной шкалы. И не случайных комбинаций ступеней, но расположенных в последовательности «более вероятно-менее вероятно». Это была непростая задача, поскольку требовались яркие, запоминающиеся и вполне завершённые отрывки – готовые крошечные музыкальные произведения. И на поиск такого репертуара понадобилось несколько лет работы.

Каждый отрывок из музыкального произведения создает вокруг себя «информационное поле». Через несколько лет общения со множеством таких информационных полей пробелы будут заполнены и будет воссоздана целостная картина, подобно «Ага»-реакции в гештальтпсихологии. Хронологическое изложение музыкальной литературы, собственно, начинается в российской детской музыкальной школе также как правило на пятом году. Отличие предлагаемого здесь подхода заключается в том, что по культурно-историческим критериям систематизируется уже освоенный слухом и мышлением материал, освоение и систематизация происходят по с л е д о в а т е л ь н о, тогда как в обычной музыкальной школе освоение материала и его систематизация происходят п а р а л л е л ь н о.

V

Развитие музыкального мышления ребёнка является не целью, но средством для постижения музыкальной культуры. Развитого музыкального слуха для этого недостаточно. Представители различных музыкальных культур, обладающие развитым музыкальным слухом в пределах своей музыкальной культуры, как правило не понимают того, что к их музыкальной культуре не принадлежит. Я, например, понимаю все ноты, звучащие в китайской опере, но не понимаю смысла этих нот, поскольку те же самые ноты в европейской музыке обладают другим смыслом. Это всё равно как слово *fast*: в немецком языке оно означает «почти», а в английском – «быстро».

Обучение тому, что мы понимаем под «музыкальным языком», и будет для нас развитием музыкального мышления, а способность к прогнозированию поступающей музыкальной информации, к «со-композиции» слушаемого музыкального произведения, и будет для нас признаком развитости музыкального мышления. Способностью же к постижению музыкального языка, к развитию музыкального мышления обладает любой ребёнок. То, что побочным эффектом такого подхода оказывается зачастую, как показала практика, появление абсолютного слуха – не суть важно. Абсолютный слух, взятый сам по себе, вне музыкально-языкового контекста, нельзя назвать музыкальным слухом, поскольку единицей музыкальной речи является не звук сам по себе, но интонация – осмысленная комбинация звуков.

Одного лишь слушания музыки и чтения соответствующей литературы, одних лишь занятий на музыкальном инструменте и даже занятий сольфеджио в традиционном понимании для этого недостаточно. Сегодня этот когда-то эффективный подход к музыкальному развитию ребёнка уже не в состоянии решить стоящие перед нами задачи. Можно даже сказать ещё категоричнее. Этот устаревший подход может даже отбить у обучаемого интерес к музыке, поскольку восприятие не сможет поспевать за поступающей информацией. Нужен нетрадиционный и в то же время комплексный подход, учитывающий современные представления о законах восприятия. Попыткой такого подхода и является разработанная автором система музыкального воспитания.

В наше время появилось много новых технических возможностей, которые можно и нужно использовать в образовании. Разработанная система не только не отрицает применения этих новых возможностей, но свободно к ним адаптируется. Например, Московский институт новых технологий проводит эксперимент по дистанционному обучению детей-инвалидов при помощи локальной интернетной сети с использованием нашего метода. Занятия с детьми, у которых дома установлены компьютер, сканер, веб-камера (всё за счёт Института), ведёт педагог, имеющий большой опыт работы по нашей системе. Этот же Институт подготовил для учителей учебные фильмы на DVD на основе московских семинаров «Музыкально-педагогическая система Брайнина». Там же идёт работа по переносу учебного материала в формат компьютерной программы с целью использования нашего метода в самообразовании. Международная академия наук педагогического образования, Российская общенациональная секция международного общества музыкального образования при ЮНЕСКО поддерживают внедрение этой системы в общее музыкальное образование. Московский Институт открытого образования (институт усовершенствования учителей) серьёзно финансирует проекты, целью которых является внедрение этой системы. Московский педагогический государственный университет открыл специальную исследовательскую лабораторию и ввёл постоянно действующий курс для студентов с целью освоения нашего метода. Работы автора этой статьи начали публиковаться уже не только в научных изданиях, как было до сих пор, но и в учебниках для ВУЗов. Получен также и заказ на написание цельного и последовательного учебника для Российских педагогических ВУЗов. Спрос на международные семинары и мастер-курсы постоянно растёт. В Университете города Пассау (Германия) имя автора указано в ряду из 39 лиц, оказавших влияние на развитие музыкальной педагогики за последние 1000 лет, а Musikschule Brainin упомянута в списке из пяти музыкальных школ, основные принципы которых необходимо знать студентам. Эта школа является на сегодня международно признанным экспериментальным центром, в котором апробируются новые наработки внутри постоянно развивающейся системы. В Германии открываются филиалы школы. Один из них (в земле Баден-Вюртемберг) действует уже несколько

лет. Два других (в землях Саксония и Северный Рейн-Вестфалия) готовятся к открытию. Слушатели наших международных семинаров используют систему в своей педагогической практике на всех континентах. В 2004 году началось внедрение системы в Латинской Америке также и на государственном уровне.

Я пишу об этом для того, чтобы скрасить нарисованную выше довольно мрачную картину и внушить всем тем, кто причисляет себя к активным жителям территории культуры, бодрость духа и оптимизм. Из самого актуального: в октябре этого года под руководством автора этой работы должна состояться научно-методическая конференция «Музыкальное и музыкально-педагогическое образование в XXI веке – вызовы и альтернативы» в рамках выставки «Музыка–Москва 2005», на которую планируется собрать известных педагогов-новаторов для взаимного обмена опытом и информацией. Т.е. хочу сказать, что надежда есть.