

Статья опубликована в сборнике:

Ивонина Л.Ф. «Путь к Парнасу». Триалог о зарубежной и отечественной системе детского музыкального образования. // Специальные музыкальные школы для одарённых детей: история, современность, перспективы: материалы Всероссийской с международным участием научной конференции восьмой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования / ред.-сост. В.И.Адищев, К.В.Зенкин; Науч. совет по проблемам истории муз. образования; Моск. гос. консерватория им. П.И.Чайковского; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т; Урал. гос. консерватория им. М.П.Мусоргского; Урал. спец. муз. школа (колледж). – М., 2022. – 278 с. С. 197 – 208.

Л. Ивонина

Пермский государственный институт культуры

«ПУТЬ К ПАРНАСУ». ТРИАЛОГ О ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ
ДЕТСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье анализируются материалы круглого стола с участием преподавателей из музыкальных учебных заведений Бельгии, Германии и России. Участники триалога – бывшие учащиеся и выпускники Свердловской специальной музыкальной школы-десятилетки при Уральской государственной консерватории им. М. П. Мусоргского, в настоящее время являющиеся практикующими преподавателями учебных заведений трёх стран.

Текст статьи

В 2011 году в результате интернет-голосования по поводу специализированных детских музыкальных школ (десятилеток) выяснилось, что 67% опрошенных считают, что школы-десятилетки – это то немногое, чем наша культура еще может гордиться, надо их сохранять во что бы то ни стало! 20% считали, что такое «десятилеточное» образование в конце концов станет платным, 8% опрошенных высказали мнение о том, что в таких школах «детей лишают детства ради амбиций государства, учителей и родителей». И только 5% проголосовавших убеждены в том, что без школ-десятилеток можно прожить, ибо «на Западе никаких таких спецшкол нет, и ничего, таланты как-то рождаются» [1].

Прошло почти 10 лет, а вопрос о роли музыкальных школ-десятилеток в обеспечении профессиональными кадрами культурные учреждения России до сих пор остаётся актуальным. Более того, десятилетки попали в сферу повышенного внимания в связи с общим кризисом системы музыкального образования. Коль скоро речь зашла о зарубежном музыкальном образовании, показалось естественным и показательным спросить у самих зарубежных педагогов, что они думают по поводу профессионального образования в музыке в свете социально-экономических и культурных проблем нового столетия.

К разговору за круглым столом были приглашены не просто зарубежные профессора, а именно те, которые в прошлом учились в одной и той же школе-десятилетке при Уральской консерватории имени Мусоргского: преподаватель по классу флейты государственной музыкальной школы города Дрездена (Musikschule der Stadt Freital Sachsen Deutschland) Рашид Гиммалетдинов и Ольга Золотарева, доцент по классу скрипки Королевской консерватории города Гента (Hogeschool Gent Conservatorium).

О музыкальном образовании в Бельгии. В Бельгии музыкальные школы называются академиями. Рассказывает Ольга Золотарёва: «Первый год всё направлено на изучение нот. В существующей системе начать заниматься музыкой в музыкальной школе ребёнок может только, когда ему исполнится 8 лет, и то первый год обучения будет посвящен не избранному ребёнком инструменту, а нотной грамоте, что вполне объяснимо. Дети осваивают азы, пишут ритмические диктанты, получают элементарные знания по теории, поют вместе. Дважды за первый год проходят экзамены: ученик должен повторить мелодию, сыгранную учителем, голосом, ответить на какие-то вопросы, спеть с листа, простучать ритм и т.п. Вторая часть работы – письменная, сходная с тестом по музыке: логически заполнить недостающие звенья в предложенном музыкальном периоде, мажорной или минорной гамме. Образование идёт очень медленно, у нас система планирует 15 минут на человека в час. Как всё успеть – это уже другой вопрос. Почему нельзя всё то же самое учить параллельно с началом игры на инструменте, не ясно, но тем не менее, система выстроена так.

Со второго года обучения к урокам сольфеджио прибавляется урок игры на инструменте. Не падайте в обморок: за час учитель занимается с тремя учениками. На каждого индивидуально приходится 20 минут, а остальные сорок – считаются тоже

эффективным обучением, поскольку ребенок слышит занятия с другими. Итого, 20 минут в неделю чистого времени занятий с педагогом. Звучит смехотворно, особенно если учесть правила и привычки российского подхода к музыкальному образованию. Должна сказать, что в минувшем году несколько видных музыкальных деятелей опубликовали в сети открытое письмо, в котором призывали к реформам в музыкальном образовании, и высказали много здравых мыслей по этому поводу: уже с этого года что-то изменилось, и надеемся, что к лучшему».

Ольга занимается с детьми частным образом, поэтому признаётся: «Я беру детей с 5-6 лет. Если вы хотите добиться результата, то самый лучший возраст для начала – с 6 лет. До шести это всё игры. В первую очередь нужно сольфеджио. По началу ты вынужден заниматься интервалами и всем тем, что придёт с большим опозданием через академию».

Для сравнения: в Германии, как рассказывает Рашид (Гиммалетдинов), в музыкальной государственной школе дети обучаются с 6 лет до 5 класса. И потом, если делают выбор, идут в специальную музыкальную школу и там получают профессиональное образование.

Как оцениваются выступления детей. Ольга Золотарёва: «Каждая музыкальная школа вправе выбирать свой принцип оценок учеников. Где-то есть столбальная система, где-то учитель должен уложиться в несколько предложенных типовых отметок, часть из которых вызывают улыбку. Поскольку подавлять и расстраивать ученика не допускается, чтобы не травмировать психику ребёнка, и без того зависящего от оценок взрослых, колонка итоговых высказываний педагога выглядит так (пример взят из оценочной системы академии Гента «Музыка, Танец, Слово»): «блестяще» – прекрасный результат, показана музыкальность, ритмичность, понимание (и пр.); «неплохо» – почти всё, о чем говорилось на уроках, было выполнено, но стоит заниматься больше; «не слишком хорошо» – вероятно, мало проработано; «неудачно» – это возможно, нужно задуматься серьёзнее о целесообразности занятий на инструменте. И последнее: если учитель избегает давать оценку, то «ученик очень особенный». Как видите, худшая отметка в таблице – причем, в оригинале используется слово уникальный, а не просто «особенный», уник – по-нидерландски, – хоть как-то дает ученику возможность «сохранить лицо». До того особенный, до того уникален, что сказать нечего».

«Очень ценно, на мой взгляд, – продолжает Ольга, – то, что ученики действительно не задавлены и не унижены отметками, и достаточно адекватно могут оценить сами себя. Педагог, выдавая балльную или словесную оценку, может спросить мнения учащегося. Обычно обе стороны совпадают в адекватности.

В академиях (школах – Л.И.) Бельгии тоже существовала цифровая оценка учащихся, но теперь это всё в прошлом. Чтобы не ущемлять самолюбие ребёнка, перешли на другую систему. Система очень простая. Самый высший балл – это восхитительно. Шикарно. Его практически никто не получает. Или получает человек, который уже играет на достаточно высоком уровне и направлен на профессиональную карьеру.

Дальше идёт оценка очень хорошо, что означает – есть к чему стремиться. Не всегда ставят педагоги и эту оценку. Далее идёт такая расхожая оценка – хорошо. И последняя – это «вполне приемлемо». Больше оценок у нас (в школах Бельгии – Л.И.) нет. Эта система сначала вызвала возражения, педагоги были против, потому что раньше были стобалльные оценки, и когда предложили всего четыре оценочных периода, то, конечно, возникли проблемы.

Почему это сделано? Министерство культуры решило, что если ребёнок получает какую-то цифру, а сосед получает немножко больше, то начинаются проблемы – между родителями, детьми – поэтому решили немножко уравнять».

В Германии (по рассказу Рашида). В экзаменах существует четыре отметки: «очень хорошо» – отметка 1, «хорошо» – отметка 2, «удовлетворительно» – отметка 3 и «достаточно» – отметка 4. Отметки 5 и 6 не ставятся, в этих случаях отметок вообще нет.

Материальные и моральные поощрения. Ольга Золотарёва: «Для самых младших, не консерваторских, у меня в классе стоит коробка, которая называется «касса». Так я ввела новую категорию в занятия: оценка своего труда. Я кладу туда шоколадные монеты, которые, как известно, выпускаются разного достоинства и в разных обёртках, от монет в пятьдесят центов и выше до прямоугольных плиточек в виде купюр по пять, десять евро и так далее, до пятисот. После каждого урока ученик может взять из коробки шоколадку такого номинала, на сколько он сам оценивает себя на сегодняшнем уроке. Я не вмешиваюсь абсолютно, ни намёком, ни интонацией, ни жестом, не двигаю даже бровью и вообще могу отойти, пока он выбирает себе награду. Не было случая, чтобы «цена» шоколадки не совпала бы с той, как если бы отметку

пришлось выставлять мне, настолько самооценка детей верна и адекватна. Что это: чутьё, честность, скромность? Они берут шоколада на столько, на сколько они сегодня провели урок. Шоколад на вкус абсолютно тот же самый, вес монетки или квадратика — тоже, стало быть, дело не во вкусе и весе...»

Рашид Гиммалетдинов: «Некоторые ученики и родители не готовы к тому, чтобы дети ещё раз ходили в музыкальную школу, потому что в общеобразовательной школе заданий очень много, и они не успевают их выполнять. Но концерты, публичные выступления тоже принадлежат к образованию. Поэтому для того, чтобы не вступать в конфликт с родителями, но выполнять задание от государства – воспитывать подрастающее поколение, я предложил, чтобы наши ученики получали за выступления маленькие гонорары. За концерты, которые не связаны со школой, а связаны с другими общественными организациями, ученики получали от этих организаций небольшие деньги. В результате они имели стимул и первые собственные заработанные деньги. В связи с этим к дополнительным мероприятиям было совсем другое отношение.

Потом мы придумали другую систему: в конце года мы устраивали концерты для талантливых, по нашему мнению, детей. И десять участников таких концертов получали от города 50 процентов возмещения расходов на оплату за обучение. Кроме того, те ученики, которые получали такую стипендию, они ещё получали урок в 45 минут раз в неделю (90 процентов учащихся в Германии получают урок в 30 минут). Но даже в этих условиях многие ученики и их родители отказывались от этих концертов, и постепенно данная инициатива сошла на нет. И я понимаю родителей: в этом маленьком возрасте ребёнка отдавать сразу же на профессиональные рельсы не каждый из них готов».

Этапы или ступени. Обучение в музыкальной школе в Бельгии делится на этапы, первый – 4 года, при этом первый год, как уже сказано, идёт только обучение нотной грамоте. Со второго года по четвертый – уроки сольфеджио и теории, хор и инструмент (по 20 минут в неделю). Играть на публике ученик должен не менее двух раз в учебном году, выступление является одновременно и концертом, и экзаменом. Играть нужно разнохарактерные пьесы, но жёсткой сетки «Бах – классика – романтизм – 20-й век» в музыкальных школах никто не придерживается.

Следующий этап – три года, средний период в музыкальной школе. Первые два года еще есть что-то вроде музлитературы, на которой проходят всё, что угодно, в зависимости от желания педагога, который сам составляет программу на год: от

биографий и опусов композиторов до изучения формы сонатного аллегро или «у кого как работает фантазия». Разработанного единого учебника нет.

В этот же период обучения добавляется такой вид музицирования, как ансамблевая игра. Тут вариантов множество. Зависит от того, сколько детей учится играть на каком инструменте. Играть можно всегда по нотам, учить наизусть никто не заставляет.

Последний этап в три года в бельгийской системе совпадает обычно с окончанием средней школы: начальная школа 6 классов с 6 до 12 лет, средняя школа – 6 классов с 12 до 18 лет.

В Германии (рассказывает Рашид Гиммалетдинов) в школах есть учебные планы, порядок проведения экзаменов, репертуарные списки, сформированные в соответствии с этапом обучения. В учебном плане несколько уровней, которые подтверждаются экзаменами: первая начальная ступень – после двух лет образования, вторая начальная ступень – после четырёх лет образования, средняя ступень – после шести лет обучения. Всё это входит в первую степень образования. Средняя, вторая степень – после восьми лет образования. Самая высокая степень образования – количество лет для её получения не обозначено и не ограничено. Все экзамены проводятся на добровольной основе, непринудительно. В учебном плане стоит сетка экзаменов, но применение её не должно быть догматичным: экзамены сдаются по мере того, как ученик достиг определённой ступени развития. Определённой ступени в Германии можно достигнуть не через два года, а через четыре или через шесть. Дойти до профессионального уровня – вопрос большой сложности.

В 5 класс одарённые ученики поступают в гимназии (бывшие десятилетки) и другие общеобразовательные гимназии с музыкальным уклоном. Образование там проходит с 5-го класса по 11 класс, а кое-где даже с 5-го по 12-й класс.

Учебный репертуар в Германии. Начальная ступень – пьесы от самых лёгких, элементарных, до наиболее простых; вторая начальная ступень – пьесы средней трудности, первая средняя – репертуар средней сложности, вторая средняя ступень – сложные сочинения и высшая ступень – очень сложный репертуар.

Профессиональное обучение. Никаких профессиональных ориентаций в школах Бельгии (академиях) нет. Консерватория – это самое высшее образование. Академия – низшее. Среднего образования нет. В консерваторию приходят учиться из частного

сектора. Это самая распространённая в Бельгии ситуация. Диплом об окончании общеобразовательной, а не музыкальной школы, даёт право принять участие во вступительных экзаменах в консерваторию. Консерваторий в Бельгии несколько.

Вместе с тем, учитывая, в том числе, кризис мировой экономики и положение профессий искусства в Европе, многие приходят к выводу, что музыка – это вторая профессия. Ольга Золотарёва: «Специальность музыканта нестабильна, музыкантов в Европе много, ценность их высока, но применение себе на должном уровне им найти крайне сложно. Я шла к этому десять лет, но теперь я всё начинаю с беседы с родителями и предупреждаю, что только дети должны иметь право выбора. Решение оставаться ли в музыке или свернуть в сторону, будут принимать не педагог, и не родители, как бы им ни хотелось, а сам ученик. В российской системе доучиться до консерватории и вдруг свернуть в сторону практически невыносимо: «взялся – ходи». А тут ученики очень сознательны и хорошо ориентируются в мире, и знают, что пойдёт им на пользу, а что не прокормит.

Консерватория похожа на консерваторию здесь, в Москве. Это такие же 5 лет. Обучение в консерватории поделено на три периода – сначала диплом бакалавра и следующие два, когда учащийся сдаёт экзамены на диплом со званием мастера. Взамен нашей аспирантуры есть обучение, называемое «мастер после мастера», если переводить буквально. Собственно экзамены тоже превращены в программу речиталов, то есть публичных концертов, которые играет студент, на концерте помимо публики присутствует и жюри, и так это становится аналогом экзамена.

Кто поступает, и кто учится? У нас очень принято давать образование по двум специальностям. (Бывает, и по трём.) Человек, например, учится на третьем курсе в медицинском институте и параллельно учится в консерватории, на курс ниже, чтобы справиться со своими занятиями. Иногда совпадают экзамены и в университете, и в консерватории, Льготы состоят в том, что мы можем музыкальные экзамены перенести на более позднее время. Но дети получают два образования. Официальных диплома!

Из собственного опыта скажу, что лучшими и надёжными студентами консерватории становятся ученики, львиная доля которых прошла обучение в частном секторе, то есть не по 20 минут в общем потоке. Это очень сознательные, готовые к жизни молодые люди, которые прекрасно понимают расстановку сил на рынке труда в 21 веке и коррелируют любовь к музыке с практическим вопросом о хлебе насущном.

Только часть мыслит себя в будущем музыкантами, остальные же успешно сочетают занятия музыкой с учёбой в университетах по совсем другим специальностям. Я сама удивляюсь, как их на всё хватает, и откуда они берут силы на такую интенсивную учёбу. Спрашиваю их, почему они при таких способностях к математике, химии, наукам, фармакологии, экономике, информатике и т.п. занимаются музыкой; ответ один: «Люблю». Казалось бы, они могли быть мирными меломанами, ходить на концерты, слушать записи, но они учатся! А ведь в игре на скрипке одной созерцательной любовью не отделаешься».

Любительское музицирование. Ольга Золотарёва: «Вот тут прозвучало слово любительство. И на нем нужно остановиться. Любители – по-настоящему от слова ЛЮБИТЬ. И действительно люди любят музыку. Явиться учиться играть на инструменте может совершенно любой человек в любом возрасте, когда бы он ни пожелал. И представьте себе, масса взрослых учится в музыкальных школах.

Куда уходит та самая масса детей, которые занимаются, но не выбирают музыку как специальность? Они уходят все в традиции домашнего музицирования. И вот тут можно подойти к очень особенной ветке общей темы музыкального образования в Бельгии. Во всей Европе и в Бельгии тоже сохранилась традиция домашнего музицирования. Все знают в газете раздел объявлений. В Бельгии (уверена, и в других европейских странах) в объявлениях можно встретить такое: ищу партнера (альт, виолончель) для создания квартета – или для домашнего музицирования – и указывается телефон и регион проживания. Чтобы не слишком далеко было ездить друг к другу. Массовость этой самоорганизованности поражает. Ведь действительно: собираются вместе и играют, занимаются, оттачивают, устраивают домашние концерты. Есть огромное количество хоров, от маленьких до весьма солидных. Огромное количество самодеятельных ансамблей, оркестров, духовых фанфар, которые по старой традиции играют в павильоне в центре Гента во время воскресного рынка цветов, на променадах, в дни города, в сезон ярмарок и пр. Причем каждому оркестру иногда удаётся сыграть только раз за весь летний сезон, ибо очередь на подиумы совсем не короткая».

Общие выводы. Разница между российским и европейским стилем – музицирования, преподавания, отношения к музыке, инструменту, исполнению и исполнителю, по общему мнению участников круглого стола, – огромна.

Нужны ли школы-десятилетки? Рашид Гиммалетдинов: «Рядом с нашей, чисто музыкальной школой, есть ещё и десятилетки, такие как в России, специальные музыкальные школы. В настоящий момент в Германии, по моему мнению, их осталось только три: специальная музыкальная школа имени К. М. фон Вебера в Дрездене, с интернатом для детей, точно такая же школа в Ваймаре, и гимназия Карла Филиппа Иммануила Баха. Это специализированные школы, но они называются гимназии. Кроме того, у нас в Германии очень много гимназий с музыкальным уклоном. Обучение в таких школах начинается только с 5-го класса. В нашей музыкальной государственной школе обучаются дети с 6 лет до 5 класса. И потом, если мы видим, что ученик более или менее талантлив, и у него есть желание, мы стараемся, чтобы он пошёл в специальную музыкальную школу и там получил профессиональное образование».

Ольга Золотарёва: «Специализированные школы, на мой взгляд, очень и очень нужны. В Бельгии их просто нет. И это, конечно, большая трагедия. После того, как я столкнулась с этой культурой, я поняла, что наши десятилетки, наши замечательные учителя, наши замечательные традиции, которые мы все несём – они оказались очень востребованными. И скажу вам, в чём дело: всё зависит от педагога.

Я не знаю, как сейчас здесь (в Москве – Л.И.), но я знаю, почему у меня такое количество учеников: потому что они чувствуют не только заинтересованность в инструменте – ты становишься их семьёй. Это те самые замечательные традиции, которые есть в России, за которые я благодарна, я ужасно люблю это, вспоминаю. Хотим мы этого или не хотим, вживаемся или не вживаемся в новые традиции, но мы привносим то самое дорогое, что мы получили с детства. И это, наверно, самое главное, правильное.

Конечно, системы в Германии и Бельгии отличаются друг от друга, но я вам скажу, что лучше, чем наша десятилетка в городе Екатеринбурге, как я теперь понимаю, которая дала многих выдающихся личностей, ничего нет. И мне хочется пожелать, чтобы десятилетка хранила те традиции, которые мы, как «заразу», разносим по миру, и мы можем потом собирать результаты этой человечности, профессионализма, всё в одном лице».

На этой прекрасной ноте можно было бы и закончить триалог, в котором Екатеринбургская десятилетка незримо выступает третьим участником круглого стола

и безусловным эталоном, с которым, в сущности, сравниваются другие системы обучения. Но всё же главный вопрос, на наш взгляд, остаётся не освещённым: в чём основное преимущество школы-десятилетки, если оно выразилось почти в 70 процентах положительных оценок?

То основное, что есть в школах-десятилетках, и чего нет в других учреждениях детского музыкального образования – это не какие-то особые условия для профессионального музыкального развития, хотя они тоже присутствуют, а, напротив, как ни парадоксально это звучит, основное их достоинство – это **наличие общеобразовательного цикла**.

Обучение в школах-семилетках, как принято их называть, превращается в обучение в две смены: ребёнок после основной школы, с её углублённым изучением какого-нибудь предмета, идёт в музыкальную, увеличивая свой рабочий день иногда до 9 часов. О каких-то усиленных самостоятельных занятиях на инструменте речь уже, естественно, не идёт, поскольку есть ещё отчётность по домашнему заданию в общеобразовательной школе.

В отличие от «рабочего дня» такого «обычного» школьника учащийся десятилетки все необходимые предметы изучает в течение одной смены – шесть уроков. Но остальное время он может посвятить самому себе. Индивидуальные уроки естественным образом вписываются в это время, да и в любом случае – это «смена труда», это смена вида занятий, включаются другие воспринимающие системы. Это может быть индивидуальный распорядок дня и режим занятий на инструменте. При соответствующей расстановке приоритетов от учащегося десятилетки не требуют усиленного внимания на «немузыкальные» предметы. Более того, все дисциплины учебного плана могут быть адаптированы с учётом их абсолютной пользы для обучающихся в школе будущих музыкантов. Преподаватели немусикальных дисциплин чётко осознают «своё предназначение не только как предметников, но и как воспитателей, способствующих становлению полноценной личности» [2]. Таким образом, основное, что даёт музыкально одарённому ребёнку школа-десятилетка – это **организация времени**.

Ценность времени для юного музыканта очевидна, поскольку по одной из известных теорий конца 20-го века, достижение высокого уровня мастерства в сложных видах деятельности невозможно без определенного объема практики, а именно: 10 000

часов [8]. Десять тысяч часов эквивалентны примерно трём часам практики в день, или двадцати часам в неделю на протяжении десяти лет. Исследователи, проводившие эксперимент в среде музыкантов, сделали вывод: «людей, обладающих достаточными способностями, чтобы поступить в лучшее музыкальное учебное заведение, различало лишь то, насколько упорно они трудились» [8].

С другой стороны, описавший «правило десяти тысяч часов» М. Гладуэлл убеждён в том, что история успеха пишется не только благодаря упорству и таланту, но и с помощью благоприятных возможностей, в их числе – «удачный момент, семья и культурное наследие». Для того, чтобы правильно оценить причины, приведшие человека к его олимпу, по мнению Гладуэлла, нужно ответить на некоторые вопросы, в том числе: в каких условиях прошло его детство? В каких специфических обстоятельствах и под влиянием чего формировался его характер?

Ответы на эти вопросы даёт статистика: большинство успешных музыкантов своё детство провели в одной из школ-десятилеток. Вполне понятно, что именно перед наиболее одарёнными в музыкальном отношении детьми открываются **«особые возможности, ведущие к ещё большему успеху»**, поскольку в школы-десятилетки отбирают лучших. Но именно в условиях обучения в десятилетке взращивается талант, под которым Гладуэлл подразумевает «результат сложного переплетения способностей, благоприятных возможностей и случайно полученного преимущества». Почему случайно? Прежде всего, потому, что таких школ, в которых для особо одарённых в музыкальном отношении детей создаются дополнительные возможности, в России всего девять. И попадание ребёнка в такую школу – дело случая.

Школа-десятилетка является, прежде всего, **профессиональной средой**, в которой «от и до» формируются все составляющие таланта. И здесь уместно вспомнить используемый в образовании «метод погружения» [9; 13; 14; 16].

Обучение методом погружения в определённую среду весьма успешно применяется в обучении иностранным языкам (погружение в языковую среду [4]). Погружение – это система обучения, которая создает у учащегося ощущение свободы и раскрывает его потенциал. В методе погружения используется *стимулирование внимания ко всему, что связано с основной целью обучения*, в нашем случае – с *профессиональной направленностью* и глубоким изучением широкого спектра музыкальных предметов.

Обучение методом погружения использует не только произвольное, но и непроизвольное внимание учащихся, опираясь на бессознательное, периферийное восприятие (и здесь можно в полной мере говорить об имплицитном научении [12; 19]).

В школе-десятилетке проявляется не только обеспечение своевременного и системного получения необходимой информации, но и влияние авторитета преподавателя. Если авторитет преподавателя высок, а в десятилетке, как правило, коллектив состоит из именно таких педагогов, то значимость выдвигаемых педагогом принципов значительно усиливается. Статус преподавателя школы-десятилетки несравним с тем статусом, который имеет педагог дополнительного (необязательного) образования. (Здесь речь идёт о социальном статусе.)

Метод погружения в школах-десятилетках, как и в образовании в целом, опирается не на усвоение информации путём напряжённой работы произвольного запоминания, которое является основой традиционного обучения, а на **смысловое обучение**, автоматически включающее непроизвольное, неосознаваемое запоминание. С самого начала обучения вокруг юного музыканта создаётся определённая «речевая» среда, среда музыкального языка. Дети учатся «жить» в предложенной им среде, взаимодействовать с ней, происходит «перенастройка» всех, по сути дела, основных навыков. То есть, буквально, обучение музыке происходит по методу И. Ю. Шехтера: эмоционально-смысловой подход к обучению, утверждающий, что освоение чужого языка должно идти подобно порождению речи на родном языке [20].

Немалое воздействие на учащихся при обучении методом погружения имеет оценка им успехов друзей по классу или по школе (учитывая небольшое количество контингента). Несмотря на то, что главный вид обучения – индивидуальное занятие, тем не менее, «наблюдение за другими», «слушание других» – это неотъемлемая часть музыкального и социального воспитания.

Но даже такое, почти «тепличное» обучение, реализующее основные принципы учебной деятельности и существенно расширяющее возможности школьников, пока ещё не полностью решает задачу формирования у детей умения учиться. По наблюдениям многих причастных к процессам обучения в любой школе, нежелание учеников учиться существует и в «элитных» школах [10]. Таким образом, вопрос эффективности обучения не теряет своей актуальности, тем более в эпоху, которую общепринято считают кризисной [3].

Современные дети учатся в необычном мире, где происходит переоценка традиционных образовательных технологий. Кризисная эпоха характеризуется тем, что «общество <...> не в состоянии достаточно четко сформулировать конечные цели, на которые должно быть ориентировано образование и воспитание во вновь сложившихся условиях» [3]. Для начала 20-го столетия очень характерно, что вся система школьного образования сориентирована на то, чтобы наилучшим образом подготовить учеников к сдаче экзаменов [там же].

В музыкальном обучении процесс подготовки к практическим (исполнительским) экзаменам не связан с проверкой знаний, да и вообще далёк от возможности соотнесения с каким-либо измерительным параметром. В связи с этим музыкальное образование можно считать образованием будущего, поскольку в нём уделяется внимание не столько результату деятельности, сколько самому ходу обучения [2]. В этом случае потребность получения высоких отметок заменяется более значимыми целями и уходит на задний план.

В процессе изучения музыкальных произведений перед учеником, пусть не осознаваемо им на первых порах, встают цели иного порядка: умение сохранять всё самое ценное, что есть в культуре, интегрировать свои достижения в общемировую культуру, добиваться саморазвития и способствовать развитию других людей [2]. В связи с этим можно сделать вывод, что в русле музыкального обучения обостряется вопрос, на который «ни образовательное сообщество, ни общество в целом не имеет окончательного, общепринятого ответа» [11]: что следует считать результатом обучения? И это важно, поскольку ответ на данный вопрос является одним из ключевых моментов в определении качества образования [там же].

Вопрос качества образования близко связан с проблемой **проектирования образовательного пространства**. В культурно-исторической концепции Л. С. Выготского [7] содержится роль взрослого человека как посредника [21]. Но посредничество представляется не задачей, а как бы естественным поведением взрослого. В кризисные же периоды посредничество должно становиться специальным предметом поиска [21]. (Речь не идёт о только педагоге в роли посредника, им может быть целый круг значимых взрослых.) Форма такого посредничества должна вписываться в образовательное пространство, которое должно быть пространством

возможных действий [21], т. е. пространством практики. (В этом разделе современная школа-десятилетка полностью соответствует современным требованиям.)

Согласно психологии развития, «пространство совместной работы взрослых и детей должно быть построено так, чтобы взрослый оказался как бы между собственной культуросозидательной или культуроосвоительной работой и культуросозидательной или культуроосвоительной работой детей» [17, с. 25]. Кроме того, образовательное пространство должно включать в себя, по мнению психологов, разные виды пространств: возрастному пространству должно быть противопоставлено невозрастное (или вневозрастное). «В невозрастном пространстве разные возраста выступают как особые сознания и культуры; в нем целесообразно строить “диалог культур” и “диалог возрастов”» [17, с. 28]. (Именно таким вневозрастным пространством нам представляется школа-десятилетка.)

Создавая модель образовательного пространства, мы должны учитывать (культивировать! – особенно в музыкальной среде) особую необходимость развития «фундаментальной человеческой способности – самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность» [10, с. 15].

Умение учиться означает способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности [10, с. 15] (в музыкальном обучении этот вопрос особо актуален). Позиция школьника, по Д. Б. Эльконину [22, с. 249], – это позиция «человека, совершенствующего самого себя». Чтобы учить самого себя, человек должен уметь «переходить границы своих возможностей» [10, с. 15].

Здесь уместно вспомнить о том, что на педагога (в музыкальном обучении – особенно на педагога по специальности) возлагается ответственность за создание «зоны ближайшего развития» [6]. Этот термин Л. С. Выготского означает расстояние между уровнем развития ребёнка на данном этапе и уровнем потенциального развития, которого он способен достигнуть под руководством педагога. По Выготскому, то, что сегодня ученик делает под руководством педагога, завтра он сможет делать самостоятельно.

По мнению психологов [18], понятие «самостоятельность» является в большей степени оценочным суждением. Но **самостоятельность – это и итог учебной деятельности!** Движение в сторону самостоятельности является «особой ценностью и

в то же время вектором развития» [15, с. 44]. В связи с этим образовательное пространство должно открыть возможность и необходимость для развития детской инициативы и самостоятельности. И здесь необходимо отметить, что самостоятельность, близкая к самопознанию и инициативе, создаёт возможности для развития рефлексии учащихся (обладающей особой ценностью в музыкальном обучении). В настоящее время «технология порождения рефлексии средствами учебной деятельности» [10, с. 16] стоит в первом ряду проблем образовательного пространства.

Таким образом, организация образовательного пространства определяется главной задачей – *задачей развития*. Нередко ребёнок, пришедший в школу «уже большим» и обладающий целым рядом самостоятельных навыков, «задавленный требованиями», постепенно теряет не только желание, но и способность действовать самостоятельно. И в этом необходимо видеть явные недостатки организации образовательного пространства. А движение к самостоятельности, к самонаблюдению, к самоосмыслению своей деятельности (в музыкальном обучении это крайне важно), можно считать важнейшей потребностью ребёнка и задачей системы воспитания.

Многим перечисленным выше требованиям, на наш взгляд, отвечает образовательное пространство школы-десятилетки, пространство движения и развития, атмосфера которого блестяще передана в документальном фильме о школе-десятилетке города Екатеринбурга «Путь к Парнасу» (режиссёр – Б. А. Скопец). Что касается кризисной эпохи, то здесь можно опереться на следующее: «Изменение места ребенка в обществе необходимо связано с появлением <...> новых смыслов и задач, имеющих свои основания в будущем детей» [5, с. 25].

Литература

1. Аршинова, М. Музыкальные десятилетки: история вопроса // Режим доступа: http://os.colta.ru/music_classic/events/details/20429/?expand=yes&view_comments=all#expand
2. Берак, О. Л. Вопросы артикуляции и их место в системе музыкального воспитания // Режим доступа: <http://gnesinstudy.ru/wp-content/uploads/2014/12/berak-2014.pdf>
3. Берак, О. Л. Инновационное образование в кризисные эпохи. Культура и образование. 2014. № 1 (12). С. 61-64.
4. Богачева, Д. П. Погружение в языковую среду как эффективный метод развития языковой компетенции. Развитие профессионализма. 2016. № 2 (2). С. 21-24.

5. Венгер А. Л., Слободчиков В. И., Эльконин Б. Д. Проблема детской психологии и творчество Д. Б. Эльконина // Вопросы психологии. 1988. № 3. С.20 – 29.
6. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
7. Выготский, Л.С. Психология развития человека. М.: ЭКСМО, 2003. – 1136 с.
8. Гладуэлл М. "Гении и аутсайдеры. Почему одним все, а другим ничего?" Outliers. The story of success. Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 224 с.
9. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии. 2-е изд. Л.: Издательство Ленинградского университет, 1988. – 560 с.
10. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3-4. С. 14 – 19.
11. Качество высшего образования / Под ред. М.П. Карпенко. М.: Изд-во СГУ, 2012. – 291 с.
12. Клерманс А., Дестребекс А., Бойер М. ИмPLICITное научение // Когнитивная психология: история и современность. – Под ред. М.Фаликман и В. Спиридонова. – М., 2011. – С. 146–155.
13. Кривошеев, М. В. Применение метода "погружения" в преподавании истории в вузе. Ученые записки Международного банковского института. 2014. № 10. С. 184-193.
14. Савельев, А. Д. Метод погружения для формирования системных компетенций в профессиональном образовании. // Цивилизация знаний: российские реалии. Труды Семнадцатой международной научной конференции. 2016. С. 89-92.
15. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. №2. С. 37-49.
16. Сушкова, Н. А. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции методом погружения. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 7 (75). С. 212-215.
17. Фрумин, И. Д., Эльконин, Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. – № 1, 1993. – С. 24–32.
18. Цукерман Г. А., Елизарова Н. В. О детской самостоятельности // Вопр. психол. 1990. № 6. С. 37 – 44.
19. Шактер, Д. ИмPLICITное знание: новые перспективы изучения неосознаваемых процессов // Когнитивная психология: история и современность. / Под ред. М. Фаликман и В. Спиридонова. – М., 2011. – С. 146-155.
20. Шехтер, И. Ю. Живой язык. — М.: Ректор, 2005. – 240 с.
21. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3—4.
22. Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников // Избр. психол. труды. М., 1989. – 560 с.