

**ДИНАМИКА ПАРАДИГМ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЗАЦИИ ИСКУССТВА  
DYNAMICS OF MUSICAL EDUCATION PARADIGMS IN THE CONTEXT OF  
ACADEMISATION**

**ВАРЛАМОВ ДМИТРИЙ ИВАНОВИЧ  
VARLAMOV DVITRY IVANOVICH**

*доктор искусствоведения, профессор, заведующий кафедрой истории и теории исполнительского искусства и музыкальной педагогики*

*ФГБОУ ВПО «Саратовская государственная консерватория (академия) имени Л.В. Собинова  
Министерства культуры РФ*

*Doctor of Arts, Professor, Head of the Chair of History and Theory of Performing Arts and Musical Pedagogics  
Saratov State Conservatory (academy) named after L.V. Sobinov*

*E-mail: varlamov2004@inbox.ru*

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

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

**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.

**Abstract:** 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

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 [1, с. 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 [2].

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, двенадцатиступенной 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, пользующегося 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 взаимодиффузии, 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 образования 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, с. 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» [4, с. 14-15].

Это определение, трактуемое в широком смысле, будет использоваться и в настоящей статье. Однако ему следуют 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 «ремесленнической педагогией») и, наконец, к современной четвертой 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.: 5, с. 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 [6].

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 самоценного 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 [7].

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, догматически следующее сложившимся канонам искусства античности и эпохи Возрождения» [8, с. 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 идиолом, предметом поклонения [9].

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.

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: «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» [10, с. 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 [См.: 11, с. 7].

В тон ему вторит В.К. Седов, отмечая, что в нашем обучении музыкальной деятельности наблюдается перекошенный стержневой 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» [12, с. 142-143]. Эту мысль целесообразно продолжить словами: «...владеть звукоизвлечением, направленным на восприятие слушателя».

На основании проведенного теоретического анализа возможно гипотетически предположить, 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.

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 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» [13].

Закономерности академизации – противоположные тенденции десинкретизации и унификации – 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 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» [14].

Для решения любой социальной проблемы, в том числе в области образования, есть как минимум два пути: первый, вооружить массы идеями и увлечь людей для ее решения (как говорил В.И. Ленин, «идея должна овладеть массами»). Однако практика показывает, что для взращивания 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» [15, с. 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.: 16, с. 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.: 17, с. 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 предназначенья». 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 музыкального 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.

#### СНОСКИ И ПРИМЕЧАНИЯ

1. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987.
2. 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).

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. Слуцкая Л.Е. Указ. соч.
5. Слуцкая Л.Е. Указ. соч.
6. Более подробно об академизации см.: Варламов Д.И. Онтология искусства: Избранные статьи 2000-2010 годов. – М.: Композитор, 2009.
7. 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.
8. 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.
9. 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].
10. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. – СПб, 2008.
11. Цагарелли Ю.А. Указ. соч.
12. Концепция образования в искусстве и науке: сб. материалов конференции «Григорьевские чтения». – М.: Московский гуманитарный университет, 2012.
13. 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)
14. 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).
15. Слуцкая Л.Е. Указ. соч.
16. Слуцкая Л.Е. Указ. соч.
17. Слуцкая Л.Е. Указ. соч.