

**ЛИБЕРАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ:
ТЕОРИИ,
ДИСКУССИИ,
МЕТОДЫ**

Факультет свободных искусств и наук
Санкт-Петербургского государственного университета

Санкт-Петербург
2014

.6

13

т

15

0

3

5

)

гие». Ксенофобская мания величия представляется нам столь же неуместной в учебной аудитории, как и комплекс национальной неполноценности. Внимательное отношение к языку обучения, понимание того, что в национальных языках могут быть заложены потенциально опасные следы «исторической памяти», могут помочь соблюдать необходимый уровень социальной, политической и культурной толерантности.

В. С. Орлов¹

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИНТЕГРАЦИЯ В ЛИБЕРАЛЬНУЮ СИСТЕМУ ИСКУССТВ И НАУК

*Оркестр состоит из музыкантов,
которые не могут быть солистами. И в этом еще одна беда
нашего музыкального образования, потому что у нас готовят солистов.*

А. Ивашкин²

*Наше хозяйство было и остается натуральным
или полунатуральным с присущим этому типу производства
экономической культурой, в высшей степени персонифицированной.*

Л. Гребнев³

Согласно каким критериям должно выстраиваться российское образование? Что сегодня должно пониматься под понятием «профессионализм»; какие методы и практики обучения приветствуются — или допускаются — при достижении данных целей? Должно ли образование приравняться к «сфере услуг» — или, по словам Пола Монро, оно должно

¹ Автор выражает признательность Д. Ахапкину и Е. Чебанковой за ценные советы и помощь с материалами при подготовке данной работы.

² Ивашкин А. Мы все время должны стремиться к новому (интервью с Е. Власовой) // Музыкальная академия. — 2004. — № 3 (http://www.alexanderivashkin.com/08publications_mus_acad2004_3.html).

³ Гребнев Л. «Анти-Болонья»: позиция или поза? // Высшее образование в России. — 2005. — № 9. — С. 12.

служить государственной функцией «поддержки национальной культуры и развития национального идеала», как это всегда и было свойственно России, по определению того же исследователя?¹ Наконец, какова роль воспитания при обучении — или, все же, образование должно полностью определяться прагматическим подходом, что является «визитной карточкой» многих западных университетов?

Разумеется, единственного и однозначного ответа на эти вопросы не существовало никогда в рамках любой модели образования, в том числе и на протяжении российской истории. Однако сегодняшняя «турбулентность» общественного мнения по поводу концепции образования, характеризующаяся чрезвычайно пестрой и бессистемной картиной различных взглядов и суждений, свидетельствует об отсутствии даже приблизительного консенсуса в обществе и в правительстве по данной проблеме. Как, в частности, прокомментировала сегодняшнюю ситуацию основатель издательства «НЛО» Ирина Прохорова, «у нашего государства нет никакой образовательной политики [...] Общая картина — какая-то тотальная самоаннигиляция, одни законы громят другие».² Данное высказывание адресовано в большей степени сфере российского законотворчества и политики; однако, аналогичная картина по данной проблеме, безусловно, наблюдается и в более широком поле информационного пространства страны. Одно из подтверждений тому — активное противодействие государственной реформе образования в обществе, что отображается в горячей полемике и в общественной, и в научной публицистике.

¹ *Monroe P.* Relationship of Community, State, Government, Church, and School in the United States. Clarke F., Zenkovsky W., Monroe P., Morris Ch., Smith J. W. D., "X", Kohnstamm Ph., Oldham J. H. Church, Community and State in Relation to Education. Routledge Library Edition. Education. 2012. С. 65.

² *Прохорова И.* Государство не может понять, чего оно хочет от образования // *Forbes*. — 2012. — Август (<http://www.forbes.ru/forbes-woman/liderstvo/102495-gosudarstvo-ne-mozhet-ponyat-chego-ono-hochet-ot-obrazovaniya>).

Примечательно, что одну из центральных ролей в данном противостоянии играют представители музыкального мира, большая часть из которых активно выступает с публичными обличениями и самих реформ как таковых, и вестернизаторского курса правительства (а именно — Болонского процесса). Однако, несмотря на громогласность подобных обвинений (к которым мы вернемся позже), в мире музыкального образования представлены и другие направления развития, ориентированные на обновление методов преподавания и содержания дисциплин, что в то же время соответствует и государственной установке на успешное осуществление Болонских преобразований. Среди примеров тому, в частности, — учебные программы фонда «*Pro Arte*», а также пока единственная программа музыки в колледже либеральных искусств и наук (факультет свободных искусств и наук СПбГУ). Однако сфера российского музыкального образования во всей своей совокупности все равно весьма далека от выработки единой государственной концепции образования, которая представляет собой разрозненные сегменты с крайне противоречивыми взглядами. Провозглашение прописной и уже утратившей силу истины, что «наше образование (музыкальное в том числе) бесплатное и лучшее в мире», постоянно наталкивается на периодически раздающиеся с 1970-х годов призывы к фундаментальному обновлению и указания на кризисные тенденции в данной области.¹

Поскольку поиск конкретных решений, направленных на познание и преодоление сегодняшней ситуации еще только начинает осуществляться исследователями и специалистами в области музыкального образования, автор будет предлагать свое собственное видение способов разрешения текущей ситуации, надеясь на возможность проведения более многосторонней и

¹ Об этом см. в работе автора «*Music Education in Russia*» в кн.: *Education in Eastern Europe and Eurasia* (цикл из девятнадцати монографий *Education Around the World*) готовится к печати в Bloomsbury Press (2014, London—New York).

объективной дискуссии по проблеме в будущем. Так, будет показано, что одним из многообещающих путей для развития музыкального образования является приобщение его к либеральной системе искусств и наук. С одной стороны, это обеспечит музыкальное образование набором действительно необходимых профессиональных качеств, с другой — образование нацелено, помимо всего прочего, на преодоление ограниченности и оторванности от общегуманитарного контекста. Будет показано, что внедрение в либеральную систему отечественного музыкального образования повлечет за собой принятие целого ряда мер — таких, как изменение стандартов академического письма и, впрочем, самих основ деятельности музыковедов, которые до сих пор значительно отстоят как от европейской, англо-американской практики, так и нередко от отечественных коллег (что уже обсуждалось в российской науке).¹

Имея опыт преподавания и обучения в США и Великобритании, автор в ряде случаев будет прибегать к компаративистскому методу, а также приводить не публикуемые — «изнаночные» — сведения по настоящей проблеме, а именно различные суждения и взгляды, высказываемые кулуарно в профессиональной среде в России и за рубежом. Данная работа будет опираться как на исследования западных и отечественных музыкантов, музыковедов и специалистов по музыкальной педагогике, так и на беседы, и интервью с российскими и зарубежными музыкантами, и музыкальными преподавателями, проведенные автором в течение многих лет, в том числе и для подготовки настоящей работы.

Действительно ли «самое лучшее»?

Как уже упоминалось, в области музыкального образования данное *motto* («самое лучшее и бесплатное») продолжает

¹ См.: Букина Т. Между наукой и искусством: российское музыковедение как институциональный феномен // Обсерватория культуры. — 2010. — № 3. — С. 100–106.

искренне отстаиваться его адептами. Так, еще в студенческие годы автору доводилось слышать аналогичные высказывания педагогов консерватории, где он учился (как музыковед и органист); аргументы, как правило, приводились намеренно парадоксальные: «Мы учим тому, что никогда не пригодится в реальной жизни». Эти «достоинства», впрочем, были оценены сразу же по окончании консерватории, когда выпускникам предстояло искать работу, в связи с чем одна из сокурсниц опубликовала статью под красноречивым заглавием «Благословляю вас на все четыре стороны».¹

Автору этих строк довелось испытать на себе и другие примеры отношения к отечественной системе музыкального образования, уже на Западе. В частности, когда ему предложили читать курс на втором году его Ph.D. в Кембриджском университете, директор по учебе колледжа Клэр (Тим Браун) представил студентам нового преподавателя (им же самим и назначенного) со следующей сентенцией: «Владимир приехал из России, где образование основано на догматических принципах». Данное заявление ошеломило автора, хотя впоследствии пришлось усвоить некоторые зерна истины в прозвучавшем высказывании.

Музыковед и виолончелист, профессор Лондонского университета Александр Ивашкин утверждает в своем интервью,² что отношение к России и российским музыкантам на Западе в основном можно определить как этнографическое, что включает в себя и недоверие, и скепсис, и во многих случаях принципиальный отказ от разумного, рационально-логического сопоставления преподавательских школ и методов обучения. Данное суждение находят справедливым как сам автор, так и

¹ Антонова С. Благословляю вас на все четыре стороны... // Нижегородский молодежный портал, 2003 (<http://www.stinfa.ru/?id=59206>).

² Ивашкин А. Мы все время должны стремиться к новому (интервью с Е. Власовой) // Музыкальная академия. — 2004. — № 3 (http://www.alexanderivashkin.com/08publications_mus_acad2004_3.html).

многие опрошенные российские музыканты, оказавшиеся за рубежом;¹ очередным подтверждением тому является неутешительно низкое положение российских музыкальных вузов в мировых рейтингах, не говоря уж об известных трудностях признания дипломов о «лучшем» музыкальном образовании в Европе и Америке. В российской и англоязычной публицистике, однако, автору практически не удалось встретить каких-либо упоминаний по этому поводу, хотя, повторим, в «устной» среде данная точка зрения доминирует практически повсеместно. Так, в своем интервью профессор фортепиано в Королевской академии музыки (Лондон) Рустем Хайрутдинов тоже начинает обоснование западной рецепции российского музыкального образования как предельно мифологизированной (*shrouded in myth*). Однако сразу вслед за этим он начинает доказывать очередной миф, заявляя, что это «та же система образования, которая учила подобных Рахманинову, Скрябину, Прокофьеву и другим великим русским музыкантам».² Его рассказ содержит детальный отчет о высоких требованиях и стандартах обучения во времена, когда студенты, к примеру, занимали очередь за ключами в классы с пяти утра (картина, абсолютно немыслимая в западных консерваториях и университетах).

В самой России поиски ответов на поставленные выше вопросы о качестве отечественного образования (а также и отечественного музыкознания) только начинаются. В работе Л. Рапацкой, к примеру, анализируются исторические корни

¹ В числе таковых Ю. Воронцова (выпускница и феллоу Королевского колледжа музыки, Лондон, фортепиано), В. Целебровский (магистрант Манчестерского университета, вокал), А. Фирсова (выпускник Королевской академии музыки, Лондон, дирижирование, композиция, фортепиано), Карлос дель Куэто (Манчестерский университет, дирижирование) и мн. др.

² Hayroutdinoff R. The Agony and the Ecstasy: My Musical Training in Soviet Russia. Gramophone. 2013. April. (<http://www.gramophone.co.uk/features/focus/the-agon-and-the-ecstasy-my-musical-training-in-soviet-russia>).

российского музыкального образования, автор указывает на изменения в концепции и содержании образования, нацеленные в немалой мере на восполнение упущений советского куррикулума.¹ В существующей литературе видное место, на наш взгляд, занимают работы Т. Букиной и Л. Купец,² в которых предлагается ряд конкретных замечаний, нацеленных на фундаментальное переосмысление концепции музыкального образования и музыковедения в России. Помимо музыковедческих работ и высказываний известных музыкантов, данная проблема давно рассматривается специалистами в области музыкальной педагогики.³

Среди небольшого количества англоязычных исследований о российском музыкальном образовании практически не найти работ, которые рассматривали бы его критически, сопоставляя отечественную систему с образовательной концепцией Запада. Здесь в очередной раз просматривается упомянутое этнографическое отношение к России: предмет исследования, как правило, описывается отвлеченно, как изолированный феномен; исследователи либо транслируют все те же советско-российские мифы, находясь на месте событий (в России), получая всю информацию «из первых рук» — от российских музыкальных педагогов, либо сами авторы вовсе оказываются нашими соотечественниками, пишущими по-английски. Таковы, в частности, многие статьи про российские музы-

¹ Рапацкая Л. Музыкальное образование в России в контексте культурных традиций // Вестник международной академии наук (русская секция). — 2007. — Т. 1. — С. 63–70.

² См.: Купец Л. Музыкальное образование в современной России: между глобализацией и national identity // Человек, культура и общество в контексте глобализации: Материалы международной научной конференции. — М.: РИК, 2007. С. 230.

³ См., напр.: Горлинский В. Модернизация системы музыкального образования и воспитания в современной России: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. — М.: МГПУ, 1999.

кальные школы, представляющие сжато изложенный материал обзорного характера, как правило, приводящий ко все тем же выводам о значительных достоинствах российского музыкального образования, как всегда «*the best in the world*».¹

Среди подобных материалов следует упомянуть также и подборку статей известного американского журнала, посвященную музыкальному образованию в России, изданную еще в 1993 году.² Судя (в числе прочего) по факту повторной публикации данных статей уже в 2010 году, эта подборка и сегодня является одним из наиболее масштабных и основательных материалов по теме. Группа авторов, в число которых входят как российские, так и американские специалисты, знакомые с российской системой музыкального образования, последовательно осветили ряд ключевых тем российского музыкального образования: начиная от системы музыкальных школ и различных аспектов государственной политики образования до работ известного советского теоретика Д. Кабалевского. Однако и эти работы не выходят принципиально за пределы указанной феноменологической описательности, преподнося материал практически без выявления аналогий или противоречий с западной системой. Предмет исследования в очередной раз предстает как уникальное социокультурное достояние, мыслимое как часть российской национальной идентичности. Так, в работе Ф. Ларимера, например, заглавными буквами прописано положение, что россиянам присуща «гордость национальной историей и культурным наследием», а, следовательно, и «сильная приверженность идее сохранения лучших национальных культурных традиций».

¹ Blackford L. Musical Education in Russian Secondary Schools. British Journal of Music Education. 1997. March. Vol. 14. Issue 1. С. 57–67.

² См. подборку из десяти статей (включая Editorial), посвященных российскому музыкальному образованию: The Quarterly: Journal of Music Teaching and Learning. 1993. Vol. 4. N 3; перепечатано в Visions of Research in Music Education. 2010. Autumn. 16 (4). P. 1–68.

Данная сентенция, впрочем, слегка оттенена ничем не подкрепленным замечанием того же исследователя о «сильном стремлении изучить лучшие [методы] преподавания и обучения преподавателей» музыки,¹ что, по его мнению, происходило в России в начале 1990-х годов. Автор, однако, не приводит никаких свидетельств тому, — что еще более усиливает недоумение читателя, зачем же столь совершенная и уникальная система вообще нуждается в реформировании?

Как показало время, подмеченная нами черта российского «музыкального менталитета» — постоянного восхваления (как собственными устами, так и приглашенных критиков) и глубокого консерватизма при достаточно настороженном отношении ко всевозможным попыткам модернизировать или обновить систему — проявила себя в полной мере; особенно, когда до музыкального образования «добрались» реформаторы. Как уже было указано выше, попытки принудить консерватории и другие музыкальные образовательные организации к принятию Болонского соглашения, состоявшиеся в начале и в середине «нулевых» годов, обернулись форменным скандалом. Музыкальный мир, всегда в восприятии властей являвшийся своего рода тихой гаванью, породил всплеск общественной активности, выразившейся в череде гневных публикаций, обсуждений, публичных меморандумов и открытых писем к правительству. В частности, одно из наиболее известных писем, подписанное, в числе прочих, О. Табаковым и А. Кончаловским, констатирует катастрофическое состояние музыкальных школ, призывая приостановить «вопиюще некомпетентную» реформу образования, а также сообщая о повсеместном неприятии Болонского процесса в среде музыкальных учебных заведений.²

¹ Larimer F. Music Education in Russia: A Recent Perspective. С. 63–40.

² См. открытое письмо, опубликованное на Интернет-сайте газеты «Аргументы недели» (<http://argumenti.ru/education/n279/96471>).

Аналогичным, не менее решительным, «ударом» оказалась дискуссия видных деятелей музыкальной культуры, зафиксированная многими средствами массовой информации, по поводу требований властей внести изменения в систему музыкального образования сообразно Болонским требованиям. Ответ властям был однозначным: нет! «От музыкального образования останутся руины» — говорил один из подзаголовков. Периодически повторяя, подобно заклинанию, знакомую мысль о том, что российское музыкальное образование было и есть самое лучшее, участники дискуссии (а это многие известные музыкальные педагоги из России и ближнего зарубежья) в эмоциональных и резких формулировках критиковали планы реформы, особенно установки на сокращение сроков обучения и перестройки образовательных программ. Как заявил ректор Санкт-Петербургской консерватории А. Чайковский, «ведущие музыкальные вузы Америки — Джулиардская школа, Кертис-институт — работают по российской схеме, а не по Болонской конвенции [...] По российскому пути идут Китай, Япония, все больше склоняется к этому Германия». В завершение своей речи Чайковский даже пригрозил уйти со своей должности, «если закон о двухуровневой системе пройдет».¹

По прошествии времени Чайковскому действительно было суждено покинуть свой пост, хотя и по другой причине (по обвинению в коррупции), что, однако, не означало приостановления всего «антиболонского» сопротивления музыкальных образовательных учреждений. Наоборот, по сей день музыкальные учебные заведения сохраняют в неизменности свою прежнюю структуру (специалитет плюс аспирантура). Имена участников борьбы за «сохранение» музыкального образования говорят о том, что «заступаться» за него готовы не только представители музыкального мира. Обозрение ис-

¹ Звягин Ю. Экстерн для фабрики звезд // Российская газета. — 2005. — Апрель (<http://www.rg.ru/2005/04/26/vuzi-reforma.html>).

точников — печатных и в сети Интернет — создает ощущение, что сегодняшнее общественное мнение полностью на стороне противников Болонского процесса. Примечательное единодушие — после двадцати с лишним лет декларируемого отказа от многих фундаментальных советских принципов в образовании и культуре.

На наш взгляд, существенным обстоятельством, осложняющим вынесение адекватной оценки вышеприведенным высказываниям, является отсутствие в них точных свидетельств неправоты государственных чиновников — таких, как стенограммы совещаний (о которых они постоянно ведут речь) или документы, принуждающие учебные заведения к принятию сокрушительных шагов. Между тем, сами высказывания участников дискуссии свидетельствуют о принципиально отличном понимании ими Болонского процесса от того, что демонстрируют письменные декларации ключевых его организаторов (в частности, заявления о необходимости постоянной интерпретации Болонской декларации, а не принятию ее «как есть»)¹. Более того, все выступающие начисто игнорируют факт системной критики отечественного музыкального образования, раздававшейся уже многие десятилетия. Будет ли стандартная мера — увеличение финансирования (которое, насколько известно автору, и так уже сопоставимо с европейским в случаях столичных консерваторий) достаточно эффективным способом решения главных проблем музыкального образования? И должно ли сохранение отечественной музыкальной школой своего статус-кво — если не полное восстановление порушенного здания советской музыкальной культуры — являться действительной целью сегодняшней образовательной политики?

¹ См., напр.: Байденко В. Многоплановый и системный характер Болонского процесса (статья вторая) // Высшее образование в России. — 2009. — № 9. — С. 120–32.

Разумеется, рассмотрение данных вопросов следует начинать с идентификации проблем, присущих модели российского музыкального образования, которую сегодняшняя музыкально-педагогическая элита столь упорно предлагает оставить неизменной. Проблема того, как привести в соответствие российскую концепцию образования с Болонской конвенцией, равно как и критика советского образования, заслуживают специального исследования.¹ Здесь мы ограничимся указанием на наиболее фундаментальные и очевидные, на наш взгляд, обстоятельства, которые необходимо принимать во внимание при обсуждении реформирования образовательной системы.

Болонский процесс vs «Болонская филармоническая академия времен Моцарта»

Одним из принципиальных завоеваний советской системы музыкального образования следует признать достижение его феноменальной массовости и доступности, особенно касательно музыкальных школ. Данное обстоятельство, однако, не всегда соответствовало основному содержанию образовательной политики, в которой до самых последних лет советской власти сохранялось неразрешимое противоречие между двумя комплексами принципиально различных задач: музыкальное воспитание и развитие музыкальной культуры и вкуса — с одной стороны, создание виртуозов высокого класса, способных поддерживать мировой престиж государства, — с другой. Несмотря на фундаментальные различия во взглядах, многое свидетельствует о том, что идея объединить две разнородные тенденции — узкопрофессиональное и всеобщее обучение — являлась светлой мечтой советской музыкаль-

¹ Частично данный вопрос обсуждается в вышеуказанной работе «Music Education in Russia» автора этих строк. См. также другую работу автора: «Академическое письмо в программах музыки и гуманитарных наук (методическая работа)». В печати.

ной элиты. Так, к примеру, «легенда» советской музыкальной школы, прославленный педагог фортепиано А. Артоболевская утверждала необходимость обучать музыке «всех детей независимо от того, откроется ли в ребенке к четырем-пяти годам музыкальная одаренность [...] Мой ответ на вопрос, надо ли учить ребенка музыке, бывает всегда положительным».¹ Однако миссия музыкального просветительства, крепко спаянная с постоянной практикой идеологической пропаганды, крайне непросто сочеталась правительственной программой по возвращению «звезд», что порождало постоянные трения и дебаты в музыкальных учебных учреждениях. Так, мысль о перегруженности учебного плана всевозможными «ненужными» дисциплинами для музыканта-профессионала (вроде некоторых музыкально-теоретических, общеобразовательных или прочих предметов — таких, как «Музыкальная психология», «Безопасность жизнедеятельности», не говоря уж об идеологических дисциплинах) стала трюизмом во многих письменных и устных выступлениях советских музыкантов. При этом «лауреатомания» и недостаточное внимание к нуждам и запросам общества составляют основную часть обвинений отечественной системе музыкального образования, многократно раздававшихся в работах специалистов по музыкальной педагогике как в прошлом, так и в наши дни.²

В результате крушения советского строя оба магистральных направления — «воспитательное» и «профессиональное» — в разной степени были подвергнуты дискредитации и переоценке. Провал идеи музыкального воспитания здесь наиболее очевиден. Самая читающая страна в мире, давшая миру

¹ Артоболевская А. Первая встреча с музыкой: Учебное пособие. 6-е изд. — М.: Советский композитор, 1992. С. 6, 8.

² См., напр.: Яковлева Е. Методологические направления и методы учебно-воспитательной работы с учащимися в учреждениях культуры и искусства // Педагогика искусства. — 2011. — № 2 (<http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2011/yakovleva-07-06-2011.pdf>).

прославленных музыкальных деятелей и композиторов, была поглощена волной самой низкопрофессиональной популярной музыки («попсы») по сравнению с другими европейскими странами. Для многих российских граждан, и в первую очередь для представителей музыкальных профессий, внедрение новых форм потребления музыки (радио, дискотеки и т. д.), а следом и девальвация стандартов качества массовой музыкальной культуры явились достойным дополнением к «шоковой терапии» 1990-х годов.¹ Многие известные музыканты до сих пор демонстрируют чувства растерянности и озлобления в своих публичных выступлениях и интервью, сетуя на утрату влияния в культурной жизни государства и на огромную пропасть между собой и большинством населения.

Обстоятельства другого порядка — высокие профессиональные стандарты, главным образом ориентированные на «выгравировку» немногих избранных для советского пантеона — способствовали еще большему обособлению «субкультуры» профессиональных музыкантов. Еще в советские времена от населения в адрес музыкального образования систематически поступали жалобы о неоправданных трудностях обучения (зачастую, опять же, по непрофильным дисциплинам), лишавших обучающихся мотивации и в массовом порядке заставлявших оставлять карьеру в музыкальной профессии. Как выше уже говорилось, в качестве оправдания многим дисциплинам на полном серьезе до сих пор иногда называются иррациональные причины (вроде заявления о намеренном избегании прагматического подхода в обучении). Вместе с тем, дисбаланс преподаваемых дисциплин, — между теми, что имели прямое и косвенное отношение к достижению профессиональной квалификации (по аналогии с западным *Major* и *Minor*) — до сей поры является неотъемлемой чертой многих учебных заведений в области музыки.

¹ См., например, Козлова А. Рок: истоки и развитие. — М.: Мега-Сервис, 1998. С. 183–191.

Так, Т. В. Букина в своей статье¹ изобличает интересную особенность отечественного преподавания музыки для музыковедов (как, впрочем, и для многих других музыкальных специальностей): сильнейшее превалирование дисциплин в программах обучения, направленных на развитие слуха. Серьезность и специфичность экзаменационных процедур, в частности задание написать фугу без фортепиано в течение нескольких часов, подвигло исследовательницу на сравнение принципов образования в Московской консерватории с Болонской филармонической академией времен Моцарта. Аналогично, когда автору этих строк доводилось принимать экзамены по музыкальному слуху и мышлению в Кембридже, не было пределов его удивлению слабости английских студентов по данному предмету по сравнению с любыми студентами российских консерваторий или даже училищ. Однако, несмотря на высокие показатели по данным категориям, в российской системе образования очевидны недостатки отечественных программ в ином, более важном аспекте, так как мизерное внимание уделяется реальным квалификационным требованиям музыковедов и музыкантов (в частности академическое письмо или материал, упущенный в советских учебниках просто по причине их устарелости).

В своей работе И. Букина осуществляет попытку рассмотрения отечественного музыкального образования с точки зрения некоторых западных критериев (в частности «горизонтальная мобильность» профессии, умение музыковедов «перемещаться» в другие междисциплинарные области). Ее оценка положению отечественного музыковедения как «маргинальная» подкрепляется рядом доводов: отсутствие музыкальных ученых в ряде междисциплинарных научных форумов, серьезные претензии к стилю и методу их научного письма, выдвигаемые

¹ Букина Т. Между наукой и искусством: российское музыковедение как институциональный феномен // Обсерватория культуры. — 2010. — № 3. — С. 100–106.

специалистами из смежных областей гуманитарных наук, отсутствие ротации преподавательских кадров и т. д. Предложенный ею анализ показывает, что большая часть преподавателей Московской консерватории по данной дисциплине состоит из ее же бывших «питомцев», аналогичная ситуация наблюдается и с контингентом аспирантов, принятых из числа бывших студентов консерватории (аналогичную картину составят, по мнению автора, практически все факультеты и кафедры других российских консерваторий.) К доводам, приведенным исследовательницей, можно добавить и много других; например, что в российских консерваториях отсутствуют инструменты контроля кадровой политики — такие, как «ревизии» преподавательского портфолио раз в год или несколько лет (за которые преподаватель обязан опубликовать обязательный минимум научных работ — статей в рецензируемых журналах и/или монографиях). Отсутствие какого бы то ни было принуждающего стимула к научной деятельности, как и методов контроля качества издаваемой печатной продукции, по мнению автора, являются едва ли не главными причинами низкого уровня отечественного музыкознания (ниже мы вернемся к проблеме критериев качества научных текстов.)

Предложенные Т. В. Букиной методы исследования можно экстраполировать на другие области музыкального образования, где, без сомнения, наличествуют аналогичные проблемы. В отечественной системе музыкального образования не редки случаи, когда студент начинает обучение у одного педагога еще в музыкальной школе; далее, в колледже продолжает заниматься у него же, не меняя его и в консерватории, и даже аспирантуре. Пребывание в классе одного преподавателя столь длительный срок обучения (пятнадцать лет) немислимо ни в одной из уважаемых школ Запада. В то же время, поразительны единообразие и повторяемость программ и дисциплин, переходящих с некоторыми дополнениями и уточнениями из музыкальной школы в училище, а затем

в консерваторию. Так, студенты, проходящие через полную, трехступенчатую систему обучения, изучают одних и тех же композиторов-классиков и даже одни и те же музыкальные произведения в общей сложности по три раза. Вместе с тем, значительные музыкально-исторические пласты — в основном, музыка до эпохи И.-С. Баха и после Д. Шостаковича — как правило, принципиально игнорируются преподавателями. Показательным примером является учебник истории музыки И. Друскина, издающийся изменений с 1958 года и использующийся в учебном процессе и сегодня.¹

Разумеется, ситуация принципиально не различается в области преподавания музыкально-теоретических дисциплин, так же, как и практики игры на музыкальных инструментах. Сильное превалирование одного исполнительского стиля (иногда называемого концертно-романтическим) оказалось главной причиной отъезда за рубеж для многих отечественных музыкантов инструменталистов, опрошенных автором. Примечательно, ни один из них не считает Болонский процесс (как он им представляется) действительно вредоносным явлением для российской школы.

Даже широко разрекламированный высокий уровень техники и профессионального владения инструментами у выпускников отечественных музыкальных вузов, помимо указанной ограниченности репертуара и исполнительского стиля, неизбежно связан с одной из наиболее негативных черт отечественного музыкального образования. Разумеется, о высоком техническом потенциале выпускников российских музыкальных вузов слагают легенды и в наши дни.² Однако, как

¹ Друскин М. История зарубежной музыки. — М., 1983. Т. IV.

² Примером может служить, в частности, рассказ Р. Дэвис о ее стажировке в Санкт-Петербургском балете. Примечательно, что после исполнения ее презентационного номера, инструктор задал Ребекке вопрос, занималась ли она вообще балетом до этого. См.: Davis R. The Russian Ballet World. The Russian Fulbright Newsletter. 2005. Issue 4.

уже многократно было отмечено, советская система в течение длительного времени выстраивалась в соответствии с принципом жестокого отбора лучших из лучших, которые становились «звездами». Всех остальных ждала не самая завидная участь идти на «поденную» работу (как это считалось до недавнего времени), как правило, преподавателя (зарплата которого, особенно в детской музыкальной школе, была и остается непропорционально мизерной) или артиста оркестра. Как поясняет в вышеприведенном интервью А. Ивашкин, если для любого европейского музыканта подобный выбор как вчера, так и сегодня, означал бы успех, то в России это по-прежнему часто воспринимается как крушение всех надежд. В этом повинны как образовательная система, так и отсутствие развитой музыкальной инфраструктуры по сравнению с Западом (сосредоточенной у нас, главным образом, в столицах), не позволяющей осуществлять карьерное продвижение большому числу музыкантов. Примечательно, что «раскрутка» и популяризация артистов на Западе на первом этапе также происходит в учебных заведениях, «концертный отдел» в которых, в отличие от российских консерваторий, выполняет обязанности PR-агентства и концертного менеджера для студентов бакалавриата и аспирантуры (*Graduate School*).

Так, данная картина, с точки зрения автора, подтверждает давно провозглашенный тезис, что советская система музыкального образования, действительно, дав впечатляющие плоды, сейчас, тем не менее, должна быть серьезно реформирована. Системные изменения не должны сильно откладываться, так как согласно многочисленным заявлениям музыкальных преподавателей в разных регионах России,¹ прием на всту-

¹ В числе таковых: Л. Орлова (зав. отделом спец. фортепиано в детской школе искусств при Кировском областном колледже искусств), М. Катунян (профессор Московской консерватории), Т. Левая (профессор, зав. кафедрой истории музыки в Нижегородской консерватории) и мн. др.

пительных экзаменах в учебные заведения ухудшается и количественно, и качественно неминуемо и постоянно, год от года. И потому, как бы адепты советской системы музыкального образования не защищали свой статус-кво, автор настоящей работы (как и многие вышеприведенные исследователи и интервьюеры) убежден в том, что модель музыкального образования, коль скоро мы оставили социализм в прошлом, должна соответствовать самому типу государственного строя и экономики. Это соответствует и правительственной установке на усиление международной интеграции, продолжение Болонских реформ и т. д. В то же время необходимо кардинальное переосмысление многих составляющих профессиональной деятельности музыкантов и музыковедов. Далее будут приведены конкретные предложения по осуществлению требуемых изменений.

Почему школа либеральных искусств и наук?

Переехав в Россию и начав преподавание в первом и пока единственном здесь высшем учебном заведении с программой музыки, которое воспроизводит либеральную систему искусств и наук, автор, признаться, изначально был настроен весьма скептически относительно концепции и задач либерального образования. Незнание большинством слушателей курсов основ музыкальной грамоты и азов музыкальной литературы означало, что стиль преподавания — как автору поначалу показалось — должен быть чрезмерно популярным (что не соответствовало квалификации автора), но чаще всего и вовсе безрезультатным. При этом аналогичный опыт преподавания для студентов *anew*, без должного музыкального бэкграунда, был уже получен автором в Кембриджском университете. Там тоже на музыкальных курсах иногда оказываются студенты, только начинающие музыкальный путь. Для успешной аттестации в конце курса им приходилось восполнять все необходимые начальные знания интенсивным методом в обста-

новке крайнего напряжения под руководством преподавателя, автора этих строк. Так, приходилось разрабатывать индивидуальный план на каждого студента и развивать умение быстрой передачи знаний, чтобы без лишних слов, «на пальцах», объяснять суть проблемы и ориентировать индивидуальную работу. Предельно деловая атмосфера старейшего британского университета — избегающая вообще каких-либо разговоров на постороннюю тему (почему индивидуальные занятия занимают официально тридцать минут — немыслимо кратко в российских условиях) — весьма способствовала высокой степени погружения в совместную работу, что и предопределило успешную экзаменацию данных студентов.

Таким образом, столкнувшись в России с похожей проблемой, автор изначально рассчитывал аналогичным образом озаботить своих студентов дополнительной нагрузкой, попытавшись воссоздать недостающее у них «лучшее в мире» музыкальное образование. Данное решение, однако, вовсе не было поддержано студентами, да и не соответствовало утвержденному учебному плану. Итоговый вариант калибровки знаний и умений, преподаваемых студентам, оказался выстроен в соответствии с совершенно иной задачей: обучения использовать знания не с целью общего развития (в гуманитарном или общеобразовательном ключе), но «корыстно», так, чтобы студенты научились укреплять свою аналитическую аргументацию в академических текстах. Главная задача, таким образом, состояла в обучении их профессиональной деятельности в международном формате, как сам автор понимает ее — без обязательной демонстрации знаний в форме устного экзамена или слуховой викторины на знание музыки, но в умелом использовании в письменных работах (поскольку письменные работы и есть, по мнению автора, единственный реальный и существенный показатель знаний и умений студента). При этом студенты могли опираться не только на материалы курса, но и на почерпнутые из других областей гуманитарных

наук (здесь сказывались положительные стороны либеральной системы — их осведомленность в других областях, будь то кино или *computer science*). Полученный результат — их финальные эссе — послужили поводом для оптимизма у автора этих строк: многие работы студентов-второкурсников были выполнены практически на «взрослом», профессиональном уровне с учетом всех необходимых требований академического письма как в смысле оформления, так и содержания. Примечательно, что работы такого типа крайне редко пишутся отечественными учеными, что и объясняет их практическое отсутствие на наиболее престижных конференциях западного музыковедения (на которых заявки отбираются по конкурсу) — таких, как ежегодные собрания *American Musicological Society* или *Society for Music Theory*. Среди российских музыковедов практически нет и авторов публикаций в топовых международных рецензируемых журналах. Выглядело так, что студенты либерального колледжа уже в некоторых аспектах превзошли не только студентов профессиональных музыкальных учебных заведений, но и некоторых преподающих там коллег.

Данные результаты подтвердили, что работа в вышеописанном формате — отбор только действительно нужных и необходимых фактов, калибруя материал не с точки зрения «музыковеда-музыканта», но специалиста в области так называемых культуральных исследований, — все-таки способна научить студентов основам профессиональной деятельности. В то же время преподавание музыки в многопрофильном университете (что и предполагает либеральная система), с одной стороны, лишает студентов известной ограниченности, которая свойственна всем студентам музыкальных учреждений, не знакомым даже с основами многих гуманитарных наук, а с другой — именно здесь преодолевается закрытость и искусственная элитарность музыкального образования, поскольку, как автор может засвидетельствовать, именно фа-

культет свободных искусств и наук оказался прибежищем для многих «опоздавших» получить музыкальное образование. При советской власти таким людям пришлось бы довольствоваться только занятиями с репетитором (в чем так часто упрекают западную систему многие из вышеприведенных защитников советской системы) или же оставаться дилетантами, что сломало карьеру многим талантливым людям в Советском Союзе.

Так, в представлении автора, либеральная система действительно демонстрирует целый ряд преимуществ по сравнению с традиционной российской консерваторской: она в меньшей степени нацелена на передачу «абстрактных», «сырых» знаний, поступающих к студентам в переплетении различных смежных или замещающих дисциплин (пример тому: «самодовлеющие» требования по предметам «Сольфеджио» или «Гармония»). Напротив, она концентрирована и практически не обременена «лишним» при наличии ясной цели — свободно ориентироваться в сегодняшнем информационном пространстве, овладеть профессионализмом в «западном» понимании. Последнее, кроме всего прочего, дает дополнительную мотивацию студентам.

Здесь необходимо уточнить, однако, что одной из составляющих данного профессионализма, по мнению автора, является не умение обходиться без отсутствия фундаментальных знаний (в чем, опять же, любят упрекать западное образование многие отечественные критики), но способность фокусироваться и полностью концентрироваться на основной проблеме, осуществляя экспертный анализ. Так, западные студенты не проходят в учебных заведениях всю историю музыки — как это преподносится в российских вузах с неизбежными выжимками и искажениями. Их программы гораздо более избирательны и строятся вокруг конкретных проблем и тем, которые они профессионально (то есть досконально и с полным изучением контекста) могут обсудить и изучить

в рамках курса. Именно поэтому выпускники отечественных консерваторий на Западе изначально предстают как специалисты по любой теме (поскольку имеют общее представление практически «обо всем»); однако, при необходимости осуществить научные публикации, поступить в аспирантуру или получить работу за рубежом, всем им (включая автора) приходится осуществить большой рывок посредством самообразования. Так, в качестве примера: название курса по советской музыке никогда не будет называться, как в России («Советская музыка») — если только данная тема не будет обозначена как «введение» («Введение в русскую музыку», «Введение в историю музыки» и т. п.). В таких университетах, как Кембридж или Оксфорд, где высокий научный потенциал учебного заведения является приоритетным фактором, курсы будут иметь очень четкий предметный фокус: «Мир Стравинского», «Музыкальное восприятие и “эволюционная психология” Чарльза Дарвина» и т. п.¹

Как известно, постоянная интерактивность, дискурсивность обучения, характерная для практически любой западной модели обучения (супротив российского «авторитарного» принципа, основанного преимущественно на лекциях) призваны значительно увеличивать степень внимания и поглощения знаний у студентов. Примечательно, что одним из наиболее часто встречающихся упреков американских обучающихся в российских музыкальных учебных заведениях является «непогрешимость» позиции педагога, с которым не принято вступать в полемику, в то время как в США каждый, будь то преподаватель или студент, обязан «защищать» свою позицию на занятиях со студентами. Данная, оборонительная, стратегия преподавателя, помимо дополнительного стимула активизировать внимание слушателей, в зна-

¹ См. список курсов на сайте Факультета музыки Кембриджского университета, Великобритания (<http://www.mus.cam.ac.uk>).

чительной степени мобилизует и ресурсы самого педагога, настраивая его на более высокопрофессиональную деятельность (последнее дополнительно контролируется методом анонимного анкетирования студентов).

Так, предлагаемое здесь суждение прямо противоположно уверениям вышеупомянутых противников вестернизаторского курса, — при том, что позиция автора «либерализм подразумевает профессионализм» может вызвать критику и на самом Западе. Сложность и специфичность занятий музыкой (что часто приводит к изоляционизму профессии в социуме) являются несомненным препятствием для интеграции музыкантов в мир гуманитарного образования. Вместе с тем, как уже показано выше, в российском обществе очевидна потребность «внедрения» в зашоренный мир музыкантов и получения образования без обязательного прохождения через детскую музыкальную школу и другие «неминуемые» этапы. Более того, помимо несомненного спроса на данную образовательную услугу, внедрение либеральной системы в области музыкального образования поспособствовало бы решению и традиционной для России задачи: общего повышения уровня образованности и культуры, с чем, как уже было показано, традиционная модель образования в принципе не справилась.

Безусловно, преобразование российской системы и развитие в ней либеральной системы повлечет за собой системные изменения во всей структуре, методике и даже системе ценностей отечественных ученых и преподавателей. Итак, каковы же те «профессиональные» критерии, в согласии с которыми, по мнению автора, должно быть перестроено отечественное музыкально-преподавательское сообщество?

Критерии профессионализма и стандарты академического письма

Здесь автор намерен в большей степени уделить внимание своему профилю — музыковедению; таким образом, в на-

стоящей работе автор осуществляет лишь предварительный обзор проблем и дефектов отечественной образовательной системы в области музыки по сравнению с западной. Примечательно, однако, что в силу объединенности музыковедов и практикующих музыкантов под эгидой консерватории, а не университета, отношение к специфике музыковедческой и музыкально-исполнительской деятельности у нас причудливым образом «усредняется»; критерии оценки деятельности музыкантов и музыковедов смешиваются и путаются; профессиональные запросы достаточно часто оказываются одинаковыми и к тем, и к другим. Так, например, профессор московской консерватории В. Тарнопольский отметил, что одной из центральных проблем композиторского образования в консерватории у композиторов является упор на качестве фортепианной игры, в чем они подчас не уступают самим пианистам.¹ Другим перегибом системы является принуждение людей творческих специальностей создавать тексты на музыковедческом уровне музыковедов, что лишний раз подтверждает наличие проблемы расплывчатости и путанности педагогических задач.

Однако, если музыкально-исполнительские кафедры, несмотря ни на что, сохраняют свою конкурентоспособность — что просматривается в обильных «урожаях», собираемых российскими виртуозами на международных конкурсах, и в наличии иностранных студентов в российских консерваториях, то музыковедение действительно остается маргинальным явлением, почти не примыкающим к отечественной гуманитарной науке, но пребывающим «в тени» музыкально-исполнительских факультетов.

Так, результатом обучения в российских консерваториях, по мнению автора, зачастую (если не всегда) оказывается непонимание и наивность студентов (как музыковедов, так,

¹ Личная беседа с В. Тарнопольским. Кембридж, 5 декабря 2008 года.

конечно, и музыкантов-исполнителей) касательно подлинно научной деятельности. Незнание стандартов и отсутствие жестких научных требований к работам в жанре академического письма систематически порождают курьезы — такие, как написание и успешная защита дипломных работ музыковедов, организованных в форме эпистолярного (гипотетической переписки героев повествования) или активное привлечение живого музицирования на тех же защитах (без научно обоснованных причин тому, как бы с целью «оживления» процесса). Кажется, именно по данному случаю У. Эко предостерегает: «Либо вовсе не пишите диплом и реализуйте свою нестандартную личность, наплевав на университет и занимаясь, скажем, игрой на гитаре»,¹ — только в случае российских консерваторий это уже, увы, далеко не метафора. При этом в отличие от иностранных выпускников, выпускники отечественных консерваторий имеют лишь общие представления о различии написания научных и публицистических текстов (здесь крайне важным является недавнее появление в российских консерваториях и университетах курса музыкальной критики). Только за рубежом автору этих строк «популярно» объяснили, наконец, о недопустимости равнозначного отношения при цитировании к текстам из научных или популярно-критических источников.

Наиболее неутешительным, на взгляд автора, является факт крайне медленного, исчезающе малого движения отечественного музыковедения в сторону обновления при постоянно демонстрируемых попытках «стоять на своем» и не соглашаться с взглядами «со стороны». Высокое чувство собственного достоинства, демонстрируемое музыковедами в различных уголках России, безусловно, не соответствует их международному имиджу. И дело здесь не только в проблеме иностранных язы-

¹ Эко У. Как написать дипломную работу? Гуманитарные науки: учебно-методическое пособие. — М., 2003. С. 171.

ков (о чем можно судить по гораздо более высокому результату, достигнутому учеными из других европейских стран, в частности из Финляндии, Германии и Франции). Целый ряд препон, в основном «идеологических» и культурных, не позволяет российскому академическому музыкознанию в полной мере интегрироваться в международную музыковедческую среду, что отображается многими показателями, приведенными выше, а также практически полным отсутствием на российских музыковедческих программах иностранных студентов.

Предлагаемый ниже перечень проблем отечественного музыковедения выстроен автором на основе его собственного опыта выступлений на лекциях и семинарах, а также обмена мнениями в международной и российской академической среде. Помимо своих наблюдений, автор опирается на приватные анонимные рецензии западных музыковедов, написанные на собственные работы автора. Предлагая данный материал, автор надеется, что он может послужить основанием для дальнейших размышлений и критики, а также в качестве аналога для таких же экспертных рецензий на исследовательские работы внутри российского музыковедения.

Итак, проблемы российского музыкознания

«Художественность». Эта проблема нами уже рассматривалась выше. Факт недостаточной научности при избытке «публицистичности» уже обращал на себя внимание отечественных ученых.¹

Субъективность. Данное замечание достаточно известно и в российском музыковедческом социуме. В России, однако, применение настоящего требования в значительной мере уступает по строгости западному, и в особенности англо-американскому, где с 1980-х годов общеупотребительным стал так называемый эффект Кермана — тенденция к максималь-

¹ Букина Т. Указ. соч.

но четкому отделению «фактов» от их «интерпретации», избличение которых требует совершенно особой конструкции формы и нарратива академического текста.¹

Нехватка видения проблемы и аргументации. Недостаточность аргументации — это первый и самый большой недочет, с которым обычно сталкивается отечественный музыковед на Западе. Неумение доказывать и обсуждать чужие точки зрения, риторически объективно и убедительно обосновывать свои собственные суждения, делать их «проблемными» (решающими какие-то новые задачи) характеризует подавляющее большинство российских музыковедов. Проблема создания музыковедческого нарратива требует специального обсуждения и решается в рамках курса академического письма, преподаваемого автором этих строк.

Превалирование «рудиментарности», вещественности изложения. При отсутствии принятых в европейском музыкознании научного формата репрезентации проблем и их решения, мысль отечественных ученых вращается не в рамках обстоятельств, определяемых научной дисциплиной, но «мирских» феноменов и знаний, стремясь при обсуждении различных тем просто направлять интересы гипотетического читателя. Не научная проблематика, но живой интерес и важность темы диктует развитие научного нарратива. Данный, вполне публицистический, а не научный, метод соответствует вышеприведенной сентенции об отсутствии «разделения» областей гуманитарного профиля — критической и научной. С этим же отчасти связан известный порок отечественных музыковедов — отсутствие полноты ссылок на релевантные научные труды, что иногда объясняется даже не плагиатом, а простым нежеланием, вызванным рядом причин. Так, например, еще в студенческие годы преподаватели отговаривали автора при-

¹ Орлов В. Академическое письмо в программах музыки и гуманитарных наук (методическая работа). В печати.

водить ссылки на работы по теме, утверждая, что это следует делать только с «достойными того» исследованиями — тогда как на Западе подобная практика могла бы послужить поводом для деквалификации преподавателя и ученого.

Добавим сюда и другой аспект данной проблемы (выше определенный как «вещественность» и «рудиментарность»). По сравнению с западными студентами, готовыми выслушивать пространные аргументы и доказательства почему тот или иной факт или аспект будет использован, отечественные студенты скучают или теряют терпение при «нудном» изложении принципов отбора данных и самих методов исследования. Извечная нелюбовь русского человека к долгим дискуссиям, понимаемым как «разговоры ни о чем» и на пустом месте, и желание сразу изучать «материал» в виде разного рода историй и событий без должного внимания к науке как к дисциплине, выдает в российских студентах недостаточную подготовку к непосредственно научной деятельности.

Социальная детерминированность отечественного академического пространства. Речь идет, по мнению автора, об одном из самых досадных пороков отечественной музыкальной академии. Еще в годы учебы в Кембридже, один из педагогов автора, профессор Р. Паркер констатировал огромную разницу возможностей и «удельного веса» между начинающим ученым и профессором в академической структуре. «Признать это трудно, — пояснил он. — Но разве было бы лучше, если бы я пытался это затушевать и рассуждать о том, что все и так хорошо и все мнения равны?» Несмотря на данное заявление, мир англо-американской академии демонстрирует завидный пример уважения ко всем членам академического социума и стремления к справедливости (при наличии целого ряда административных и институциональных инструментов фиксации неизбежно возникающих проблем), по сравнению с отечественной ситуацией. Многоэтапное распределение властных полномочий, система разграничения социальных

ролей и негласных правил этикета распространяется и на академическую науку в России. По мнению автора, в данной обстановке — насквозь иерархичной и не подчиняющейся строгой логике, основанной на качестве профессионализма, — крайне сложно найти свой путь «пришельцам», вроде иностранных ученых и студентов, что и объясняет их практически полное отсутствие.

В это же время, в западных, и в особенности англо-американских образовательных институтах, именно профессиональные критерии определяют карьеру и благополучие специалистов, в качестве которых служат, в частности, публикации в рецензируемых журналах, качество самих публикаций (согласно анонимным рецензиям) и другие, в той или иной степени верифицируемые, данные, определяющие конкурентоспособность профессионала. Разработка таких журналов, равно как и по-настоящему объективных критериев оценки профессионализма, в нашей стране еще предстоит.

«Мифологичность» научного языка. Многие аспекты уже были показаны выше. Доставшаяся нам в наследство от советского строя «паранаука» (как, по мнению автора, вполне можно было бы определить отечественное музыковедение) наполнила музыковедческий язык огромным количеством опасных «мифологических» клише, которые крайне сложно переводятся на иностранный язык, воплощая собой целый букет ошибок по части логики, объективности, научности и т. д. Таковыми являются, например, следующие высказывания: «известные ученые» (налицо позитивная коннотация), «претензия к докладчику» (как видно, не только «парламент», но и научная конференция у нас «не место для дискуссий»), введение новых источников и материалов в «научный обиход» и т. д.

В качестве дополнительного примера покажем и претензию к статье автора этих строк, сообщенную анонимным рецензентом журнала «*Twentieth-Century Music*». Во многих подобных рецензиях сам автор с удивлением увидел «капли»

отечественных ошибочных принципов письма, оставшиеся «не выдавленными» у автора. «*Unusually, only minor, insignificant official feedback followed its premiere*», which leaves the reader to guess or intuit what the usual situation was». Критик цитирует мою фразу: «Необычно, что только небольшой, незначительный отклик властей последовал на премьеру». Рецензент выражает, что он вынужден «догадываться» или «интуитивно понимать, какой была бы обычная ситуация».

Как показывают многие примеры, англо-американская система, несмотря на трудности языка и иной менталитет, в итоге оказывается несравненно более открытой для «пришельцев» с иной культурой и профессиональными навыками. Наличие четкой логической структуры, возможность в официальном порядке обсуждать и продвигать свое мнение, используя методы логического убеждения, делает англо-американскую систему достойной подражания и изучения в нашей стране. Ту же стратегию подразумевает и наше встраивание в Болонский процесс. Примечательно, что многие похожие проблемы (хотя и в меньших масштабах) касаются и других европейских школ, которым также приходится перестраиваться, чтобы осуществить Болонские реформы.

Помимо системы анонимного рецензирования при анализе любых письменных работ (будь то научная публикация, образец научного исследования при приеме на работу или другой конкурсный проект), автор видит крайне полезным и разумным введение различных жанров англо-американского музыковедения, таких как *response*, *reply*, *statement* или *essay*. Необходимо ввести более четкие нормативы ГОСТа, регламентирующие правила академического письма, по аналогии с англо-американскими нормами Чикаго, Библиотеки Конгресса или Оксфорда. Целесообразно в отечественных музыкальных и общеобразовательных учреждениях внедрить занятия логикой, а также начать вырабатывать навыки академической дискуссии, культуры ведения диалога.

Разумеется, и факультет свободных искусств и наук, и некоторые другие учебные заведения в России уже пытаются внедрить данные требования в свои научные программы. Однако, к сожалению, масштаб этих изменений еще слишком мал, чтобы осуществить системные изменения в рамках отечественного музыкального образования. Робкие попытки автора курса научить студентов музыкальной магистратуры некоторым особенностям англоязычного академического письма, включая строение нарратива исследовательских работ и язык, часто воспринимаются студентами пока как курьез, нежели как реальная альтернатива знакомым и устоявшимся принципам. Остается надежда, что уже заложенные в них знания со временем все же заставят задуматься студентов много позже их выпуска — и автор этих строк не думал, что, поехав учиться и работать на Запад, он вернется, чтобы попытаться перестраивать отечественное музыкознание.

Нед Уингрин¹
Дэвид Ботстайн²

НАЗАД В БУДУЩЕЕ: ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ СИСТЕМНЫХ БИОЛОГОВ³

Мы описываем курс по количественной биологии, основанный на оригинальных новаторских статьях в различных областях биологии; каждая из этих статей опирается и на математические методы и теорию, и на эксперимент. Внимательное чтение и обсуждение этих статей дает возможность студентам, специализирующимся в физике, информатике или биологии, изучить ряд фундаментальных научных концепций и вместе с тем освоить язык других дисциплин.⁴

Геном дал биологам возможность изучать генетические процессы на молекулярном уровне, и не только достичь понимания на количественном уровне отдельных механизмов молекулярного взаимодействия, но также и взаимодействий и регуляции на системном уровне. Трансформация биологии в науку, основывающуюся на полноценных количественных методах и теории, теперь кажется неизбежным, хотя и не вполне еще реализованным процессом.

¹ Нед Уингрин, кафедра молекулярной биологии, Принстонский университет, Принстон.

² Дэвид Ботстайн, институт Льюиса-Зиглера и кафедра молекулярной биологии, Принстонский университет, Принстон.

³ [Wingreen, Botstein, 2006] Перевод Ф. Федчина и В. Худобахшова.

⁴ См. также: Wingreen N., Botstein D. Back to the future: education for systems-level biologists. Nat Rev Mol Cell Biol. 2006. Vol. 7. N 11. P. 829–832.