

УДК 786
ББК 85.31
О754

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Редакционная коллегия:
кандидаты педагогических наук, доценты кафедры фортепиано БГПУ
Е.С. Полякова, Ю.Б. Новоселова, И.Ф. Чернявская

Рецензенты:
профессор, заведующий кафедрой фортепиано Белорусской государственной академии музыки *Б.М. Спектор*;
профессор, заведующий кафедрой хорового дирижирования БГПУ
М.П. Дринецкий

Особенности фортепианной подготовки учителя музыки в музыкально-образовательной среде вуза: сб. науч. ст. / ред. кол. Е.С. Полякова и др. – Минск : БГПУ, 2010. – 117 с.
ISBN 978-985-501-738-8.

В сборнике раскрываются основы средового подхода в музыкальном образовании. Исследуются структура и составляющие музыкально-образовательной среды учреждения образования. Раскрываются практические аспекты становления профессионала – учителя музыки при средовом подходе.

Адресуется студентам БГПУ, преподавателям музыкальных дисциплин учреждений образования Республики Беларусь, магистрам и аспирантам музыкального и музыкально-педагогического профиля.

УДК 786
ББК 85.31

ISBN 978-985-501-738-8

© БГПУ, 2010

ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Е.С. Полякова

Педагогические взгляды той или иной эпохи опираются на современные им достижения философии, психологии, естественных и общественных наук, которые лежат в основе создания педагогических теорий и соответствующей этим теориям практики.

Исторический анализ музыкально-образовательного процесса в античности позволил выявить, что мифологизированное, мистическое мировоззрение древнего человека, его взгляды на природу и самого себя обуславливали признание музыки как цели и ценности ее существования в жизни сообщества. Но с развитием цивилизации *мифическо-магическая парадигма*, являющаяся основой существования и функционирования музыкального искусства, исчерпала себя. Сменившая ее *философско-созерцательная парадигма*, в основе которой лежал тезис теоретико-познавательного характера о безупречности арифметического совершенства музыки, рефлексируется человеком как предмет чисто интеллектуального наслаждения, обусловленный осознанием и созерцанием абстрактного математического порядка. Однако подобные взгляды приводят к парадоксальному явлению: интеллектуальное наслаждение полностью разрушает музыку как слышимый и переживаемый объект, звучащий феномен. Период расцвета античного искусства связан с новой парадигмой музыкального образования. *Социально-эстетическая парадигма* опирается на признание воспитывающей и нравственно-развивающей силы музыкального искусства, в силу чего эстетическое действие музыки, сопереживание ее лучшим образцам способно изменить личность человека (Аристотелевская теория катарсиса). По сути своей иррационалистическая теория катарсиса, тем не менее, остается в русле гуманистического воздействия искусства, так как неизменно сохраняет общественный характер музыкального переживания художественной действительности. Намечается поворот от сугубо интеллектуального отношения к музыке к признанию глубокого эмоционального ее действия на человека. Поздний эллинизм связан в философии музыки и музыкальной педагогике с утратой прогрессивных традиций античного периода. Гиперболизация гедонистической функции музыки и принижение воспитательно-развивающей – характерная особенность этого периода, который можно определить как этап действия *эkleктично-гедонистической парадигмы* [13].

Музыкально-образовательные парадигмы античности исторически предшествовали парадигмам средневековья. Рассмотрим более подробно в русле парадигмального подхода генезис изменения взглядов на музыкальное искусство, его роль в жизни человека и те педагогические теории, которые определяют музыкально-образовательный процесс.

В IV веке нашей эры (395 г.) Римская империя разделилась на Западную и Восточную, а в 476 г. Западная римская империя пала под натиском варваров – начался период средневековья. В большинстве европейских стран развитие музыкального искусства и музыкального образования было связано с католической религией. Христианская церковь стала основой развития культуры и просвещения. Раннехристианская философия закрепляла за музыкой важную роль философской пропедевтики (по выражению З. Денеша), которая все дальше и дальше уходила от реальных жизненных процессов звучания музыки. Тем не менее вплоть до Ренессанса музыка была единственным искусством в системе семи свободных наук, обеспечивающих образование того времени (грамматика, риторика, диалектика, арифметика, геометрия, астрономия, музыка).

Начиная от Порфирия, Бозция и др. в христианстве начинает резко противопоставляться музыка духовная (церковная, христианская) и музыка народная (светская). Первая – исполняет функцию служения Богу, а вторая – представительница демонического начала. Религиозно-аскетическое мировоззрение противопоставлялось чувственному наслаждению музыкальным искусством, суть которого по представлению христианских философов и теоретиков музыки раннего средневековья воплощена в народной и светской музыке. Особое значение придавалось исполнительской манере. Религиозная традиция исполнения противопоставлялась мирской традиции. Более того, начиная с Шестого Вселенского Собора (конец VII века) богослужбное пение противопоставлялось музыке и ею не являлось. Недаром отцы церкви провозгласили новый лозунг: «*non voce, sed corde cantare*» (не голосом, но сердцем петь) [7, 12].

В большинстве европейских стран музыкальное образование было связано с католической церковью. Начиная в VIII века при католических храмах и монастырях существовали так называемые метризы (от франц. *maître* – учитель) – музыкальные школы, готовившие церковных певчих. Руан, Мец, Сен-Галлен, Рейхенау были крупнейшими

центрами, где существовали самые знаменитые по тому времени школы. Карл Неф в своей работе цитирует Валафрида Старбона из Рейхенау, который описывает инструментальную практику в этих школах (824 г.): «Один монах-учитель умел играть на органе, применявшемся в соборе для сопровождения пения, другой – на арфе, третий – на флейте, на трубе и тромбоне» [11, с. 30]. Учащиеся метризов помимо общего образования получали качественную музыкальную подготовку: преподавалась помимо пения игра на органе или каком-нибудь другом инструменте и теория музыки. Уровень преподавания в этих школах (в каждой занималось 20–30 человек) был достаточно высок, из их стен вышли известные французские и нидерландские композиторы-полифонисты. К Неф, Г.В. Келдыш упоминают, например, Гийома Дюфе (Дюфай), Якова Обрехта, Жана д'Окегема. Лучшие певчие, проходя строгую систему отбора, становились хормейстерами и преподавателями метризов.

К музыкальному образованию предъявляются совершенно иные требования, нежели в период античности. Аристотелевская теория катарсиса подвергается критике теоретиками церкви, отрицается также и возможность наслаждения искусством. Обучение музыке осуществляет религиозно-морализирующую функцию и основывается на иной парадигме. Сутью ее является признание божественного происхождения музыки (имеется в виду духовной), важнейшей становится функция отрицания суетности жизни, облегчение в постижении Божественного смысла, ориентация на религиозные чувства и внутренние отношения личности с Создателем. Проповедь трансцендентального мироощущения представляла собой не современное понимание трансценденции как расширения границ личности, но лишь как мистическое постижение Божественной сущности.

Аскетическая парадигма музыкального и музыкально-педагогического образования в раннем средневековье, как правило, цели приобщения человека к музыке сводила к постижению Бога, а само преподавание к музыкально-технической проблематике. Даже известный теоретик музыки Гвидо из Арrezzo (ок. 995 – ок. 1050 г. н. э.), считавшийся лучшим преподавателем своего времени, в своей музыкально-педагогической практике обращал внимание на чистоту интонации, точное исполнение и обработку мелодии, а не на образное содержание исполняемого, которое не имело никакого отношения к человеку и его реальной жизни, жизненному и музыкальному опыту, а несло в себе божест-

венный свет. Эстетическое учение о значимости музыкального содержания его не интересовало.

Свое крайнее выражение средневековая музыкальная эстетика и музыкальная педагогика находят в *схоластической (катехизической) парадигме*. Рационалистический путь познания начинает настолько превалировать в музыке и музыкальной педагогике, что формируется спекулятивный подход к ее изучению, а музыка начинает рассматриваться как одно из направлений математической науки. Музыка становится наукой о числах, которые (по мнению А. Алкуина) «в звуках обретаются», а арифметика превращается в мать музыки [14, с. 17]. В этот период музыкальная наука смыкается с математикой, рефлексироваться только ее математические закономерности, а живая музыкальная практика полностью игнорируется теоретиками. В этот период выходят музыкальные энциклопедии умозрительно-схоластического толка — «Summa musicae», «Musica speculative», «Speculum musicae». Именно в этот момент, дойдя до пределов схоластических спекуляций, в недрах схоластически-катехизической парадигмы начинают пробиваться ростки нового понимания роли музыки в жизни человека. Возникает первое робкое осознание музыки не как науки, но как искусства, рефлексироваться способность музыки выразить человеческие чувствования. Эти идеи начинают проникать и в практику музыкального образования.

Только позднее средневековье намечает переход к смене ценностных установок, к практике живого музицирования, к смене парадигмы музыкально-образовательного процесса. Безусловно, теоретические разработки в области музыкального искусства продолжались, в частности, стала разрабатываться теория контрапункта, но отношение к музыке частично меняется, в связи с этим изменяется и отношение к ученым-музыкантам, их авторитет повышается. Так, Карл Неф, известный музыковед первой половины XX века, указывает, что с момента основания Робертом де Сорбон (1202–1274) парижского университета коллегия университетских ученых имеет в своей среде музыкантов-теоретиков [11, с. 48].

В этот период происходит секуляризация музыки, с одной стороны, а с другой, ее сугубая интеллектуализация. Появляются музыканты — композиторы по призванию, из университетских кругов выходят выдающиеся теоретики того времени Иоанн де Грохео и Иоанн де Мурис. Дальнейшие теоретические разработки в области музыки (разработка

теории консонанса, возникновение и дальнейшее развитие мензуральной музыки и т. д.) привели к возникновению сильного идеологического и формально-теоретического течения, получившего наименование Ars nova, наиболее выдающимися представителями которого были: Филипп де Витри (1290–1361), который полностью секуляризировал музыку и ввел многоголосную, почти песенную полифонию, предназначенную для выражения чувств, и уже упомянутые Иоанн де Мурис и Иоанн де Грохео [11, с. 50]. Однако в средневековых университетах не только поддерживалась средневековая схоластика, но и вызревали свободные исследования, как оппозиция папству и схоластике. Совпало это с выделением из числа горожан и чиновничества видных деятелей в различных областях науки и культуры. Именно в силу этой причины пошатнулся клерикализм как таковой. Борьба этих ученых-музыкантов за новые, казалось бы, формальные теоретические принципы смыкалась с новым взглядом на роль музыки в обществе: музыкальное творчество объясняется потребностями человека в восприятии музыкального искусства, выделяются психологические стороны этого процесса. Неопифагорейский взгляд на музыку как на область математической науки подвергается ревизии в духе Аристотеля, Иоанн де Грохео, например, впервые причисляет музыку к области искусства [7, с. 142]. Отголоски этой борьбы прослеживаются даже в Авиньонском декрете папы Иоанна XXII (1324 г.). З. Денеш приводит в своей работе сетования понтифика на «новую музыку» и приверженных ей музыкантов, которые «... вместо того, чтобы успокаивать, ... искажали впечатление, мешали благоговению» [7, с. 141].

Именно к этому переходному периоду относятся и такие важные события, как первые объединения городских музыкантов. В 1288 году в Вене музыканты объединились в «Братство св. Николая», а парижские музыканты-ремесленники объединяются и организуют «Братство св. Юлиана», сен-жульенское братство менестрелей с цеховой структурой (1321 г.). Эти события трудно переоценить, так как они отмечают отход народных музыкантов от странствования и приводят, в конечном итоге, к умножению числа носителей народной музыкальной традиции. В городах создаются музыкантские цехи, соответственно, появляется и цеховая школа, которая наряду с монастырскими метризами дает музыкальное образование [5, с. 237]. Основным способом организации цехового музыкального образования являлось ученичество, однако эти це-

ховые школы давали и начальное общее образование. Как и во всякой цеховой организации, ступени профессионального совершенствования определялись следующим образом: ученик, подмастерье, мастер. Профессиональные знания ученик получал от мастера, количество учеников ограничивалось, телесные наказания поощрялись. Окончивший обучение ученик становился подмастерьем, мастером он становился после совершения пешего образовательного путешествия, создания образцового произведения и сдачи устного экзамена. Для включения в члены цеха подмастерье должен был внести значительную сумму, которую иногда собирали до седых волос. Обучать же учеников мог только мастер, член цехового братства. От этих цеховых правил идет в музыкальной педагогике традиция передачи стиля преподавания, манеры исполнения, педагогических приемов и принципов от педагога к ученику. Этот заповедник цеховых традиций мог сохраниться только в индивидуальной форме обучения, где основной социально-педагогической системой до сих пор остается «учитель – ученик». Собственно, обучение игре на музыкальных инструментах и не может быть иным по определению.

Многие цеховые объединения музыкантов были организованы при церквях, в силу чего превращались в объединения духовного типа, усваивая основы схоластически-катехизической парадигмы музыкального воспитания. Следует отметить, что этими цехами не полностью изживалась народная музыкальная традиция, которая в осознанном или неосознанном рефлексировании музыкального искусства опиралась не только на его возможность приблизить человека к образу и подобию Божию, дисциплинировать свой разум и волю в поисках божественной предопределенности, но и способность музыки выражать индивидуализированные собственно человеческие переживания, установку «... на личную оценку содержания высказывания» [5, с. 217]. Можно согласиться с З. Денешем, что определенная морализация создала некоторые возможности для музыкального выражения субъективности человека и его внутренней сущности, но одновременно эти возможности были с аскетической строгостью ограничены трансцендентальным мировоззрением и религиозным мироощущением.

Музыкальное и музыкально-педагогическое образование на славянских землях было связано с православной религиозной традицией и предстает, начиная с X века во взаимосвязи двух основных направле-

ний: православной и народной ориентации [10, 12, 16]. Причем, согласно музыкально-педагогическим воззрениям православной ориентации, Богослужбное пение и мирская музыка имеют различную природу. В целом, христианская традиция видела педагогические цели в приобретении человека к Богу и наставлении его на путь спасения, которого можно достичь двумя путями: путем умопостижения (познания) и образом жизни, прославляя делами свое движение по жизненному пути. Педагогика как «душевное строение» призвана помочь человеку в овладении христианскими добродетелями, проявлять себя в нравственном поведении. Следует отметить, что это считалось истинной, «внутренней» мудростью, которой отдавалось предпочтение, в отличие от мудрости рассудочной «внешней».

В отличие от Богослужбного пения в мирской музыке видели черты богоборческой сущности, в этом случае, как указывает В.И. Мартынов, целью музыки является уже не служение Богу, а «самоуслаждение души» [10]. Поэтому проходило резкое размежевание двух основных направлений. И если педагогические установки Богослужбного пения, выработанные в области музыкального образования, поддерживались Церковью и государством, имели официальный статус, то обучение музыке не поощрялось и происходило вопреки установлениям церкви и при гонениях со стороны государства. Поэтому педагогические установки богослужбного пения оказывали решающее воздействие на развитие славянской музыкально-педагогической мысли и славянской музыкально-образовательной практики [12, с. 20]. Например, на территории Беларуси мелодия богослужбного распева православной традиции символизировала в качестве идеала единство церкви и нерушимость веры, обособляя основные черты средневекового музыкально-эстетического сознания – «... моральное богословие: триединство слова, распева и образа» [4].

Исследуя педагогические установки древнерусского «единогласного» пения, современный исследователь А.В. Шишкина признает основополагающей позицией древнерусской педагогики признание человека по естеству своему цельным, гармоничным, а «... «центробежное направление ума», рождающее рассеянность и разбросанность, лишают его духовного здоровья» [21, с. 46]. Рассматривая с современных позиций многовековую певческую практику, ученый признает, что унисонное пение является таким видом деятельности, который в психологи-

ческим и воспитательном значении важен и необходим для целостного и гармоничного духовного состояния личности. Ребенок, включенный в унисонное пение, получает необходимое ему для полноценного развития психологическое чувство единения с другими людьми, а на основе интонационной устойчивости и чувство стабильности, защищенности.

Таким образом, можно констатировать, что при некоторой ущербности резкого разделения двух основных ветвей музыкального искусства, некоторые позиции музыкальной педагогики прошлого находят свое подтверждение в современной науке.

Со временем в славянских странах получало распространение и многоголосное пение. В организации хоров использовались принципы иерархии и подобия. Хоры делились на станицы, которые представляли собой маленький, самостоятельно функционирующий ансамбль. С.Г. Зверева проанализировала по архивным документам профессиональный путь певца от низших станиц к высшим и определила, что проходил он на протяжении 19–27 лет, являясь для певчих в какой-то мере разными стадиями ученичества. Это объяснялось как личностными качествами певца, так и его профессиональными достижениями, то есть личностно-профессиональные достижения являлись значимыми для перевода в более высокую станицу [8].

Поскольку обучение богослужебному пению по значимости было приравнено к обучению чтению и письму, то есть носило массовый и организованный характер, постольку и особо ценилась педагогическая деятельность певчих. Как пишет Е.В. Николаева «Профессиональные знания, профессиональные умения и наличие собственного практического опыта в выполнении различных певческих функций являлись ... критериями оценивания профессионального мастерства певчих» [12, с. 131]. Вновь набранные певчие поступали в обучение к четырем учителям, так как к средневековью в музыкально-педагогической деятельности уже произошло обособление отдельных предметных специализаций узкого профиля. Система подготовки певчих была педагогически целесообразной: обучение поручалось наиболее опытным мастерам, за которыми шли менее обученные певцы, в организационном и содержательном плане переход певчих со станицы на станицу представлял собой последовательное и непрерывное восхождение к вершинам мастерства, переход к выполнению все более и более сложных профессио-

нальных обязанностей, постепенное развитие мастерства сопровождалось большим предоставлением певцу самостоятельности в художественно-творческих проявлениях.

Музыкальное образование в славянских государствах, в частности на Руси, стало претерпевать изменения с открытием в западных областях (Львове, Луцке, Киеве, Вильно, Могилеве, Бресте, Орше, Минске, Шклове, Полоцке) братских школ, связанных со стремлением религиозно-национальных организаций (братств) приостановить попытки экспансии католицизма. Именно в этих школах наряду с богослужебным пением впервые стала преподаваться и музыка. Это означало, скорее всего, попытку пересмотра взглядов на развивающие, воспитательные и образовательные возможности музыкального искусства. К сожалению, эта локальная переориентация музыкального образования носила региональный характер, не затрагивая восточные области Руси.

На западе с деятельности известного средневекового философа Николая Орезмского (1320–1380) начинается формирование *созерцательно-гуманистической парадигмы* музыкального образования, которая найдет свое полное воплощение только в эпоху Ренессанса. В частности, именно Николай Орезмский выделяет в музыкальном восприятии важные психологические аспекты: музыкальную память, физическое состояние и возраст человека, ассоциативные представления, связывая их с эмоциональным фоном, окрашивающим те или иные события человеческой жизни. Поворот к Возрождению знаменует рефлексией музыки как феномена, раскрывающего внутренний мир человека, активизирующего его чувства, аффекты и переживания. Поскольку античное искусство признается образцовым, возрождается и начинает новый виток развития античная музыкально-эстетическая мысль. Ярким представителем этого направления стал Винченцо Галилей (1520–1591). Он указывал, что музыка должна стремиться оказывать нравственно-облагораживающее воздействие и пробуждать у человека такие же чувства, какие переживал автор. Эта позиция о соединении духа слушателя и духа композитора в едином процессе музыкального восприятия и сейчас не потеряла своей актуальности. По этому поводу итальянский философ Бенедетто Кроче (1866–1952) писал в середине XX века: «И только в этом тождестве лежит основание возможности того, что малые души зазвучат ответно душам великим и возвысятся вместе с ними до духовной универсальности» [15, с. 29].

Гуманистическая позиция музыкальной педагогики эпохи Возрождения подтверждается тем, что подлинным музыкальным содержанием произведения становится внутренний мир человека, человек же признается создателем и творцом музыки. Выделение из целого ряда ладов двух контрастных – мажора и минора – позволяет проявиться в музыке тенденции к усложнению и углублению эмоционально-психологического ее содержания. Но и в этом проявляется парадоксальность музыкальной рефлексии, большое значение придается эстетическому наслаждению красотой, сладостностью музыки, соразмерностью ее частей и упорядоченностью. Такая позиция была характерна, например, для итальянского ученого-музыканта Джозеффо Царлино (1517–1590), который считал, что музыкальное чувство «наслаждается и удовлетворяется вещами соразмерными» [14, с. 19]. Стремление теоретиков-музыкантов признать за музыкой право не возбуждать, но и не подавлять страсти, а приводить их в состояние умеренности, придает всей музыкальной эстетике Ренессанса элемент созерцательности. Это позволяет нам определить доминирующую в это время парадигму музыкального и музыкально-педагогического образования как *созерцательно-гуманистическую*.

В более позднее время теоретики Камераты помогли композиторам в теоретическом осмыслении процесса «очеловечивания» музыкальной практики и ускорения гуманизации музыкального искусства.

Неравномерность общественного развития разных стран привела к тому, что существует значительная временная «разбежка» в переходе к новой музыкально-образовательной парадигме. Изначально в Италии и Франции, в дальнейшем в других странах Европы гуманистические тенденции начинают проникать в теорию и практику музыкального обучения и воспитания. Связано это во многом с созданием благоприятных условий для развития профессионального мастерства. Не случайно развитие полифонической музыки начинается в эпоху Возрождения. Укрепление интереса к окружающему миру и внутреннему миру человека позволяет музыке, по выражению Р.И. Грубера, «... более глубоко, всесторонне и дифференцированно отображать действительность в ее существенных чертах» [5, с. 246]. Одним из решающих условий для профессионального становления музыканта стало дальнейшее укрепление и развитие метризов, которые появляются уже не только при монастырях, но и в богатых торгово-промышленных городах на севере и северо-

западе Европы. К XIII–XIV векам они достаточно распространены и находятся в отличном состоянии как профессиональные учебные заведения. Метризы становятся хоровыми школами с общежитиями (типа наших школ-интернатов), в которых дается отличное общее и музыкальное образование. Образование, получаемое в метризах, позволило выходцу из них стать папой римским под именем Урбана IV.

Умозрительные тенденции в преподавании к этому времени сменяются и переходят, по выражению К. Нефа, в «благороднейшую ремесленно-практическую сферу». Главные принципы и приемы преподавания в это время подчинены коренящемуся еще в практике цеховых организаций постулату: торжество мастера над музыкальным материалом состоится при решении общецеховых технических проблем (как в русле композиторской, так и исполнительской техники). При этом выделение индивидуальной фигуры музыканта-мастера становится главной целью музыкального образования. Каждое из технических открытий, каждый новый принцип или прием в оформлении музыкального материала разрабатывается до своего логического предела и передается ученикам, совершенствуя педагогическую практику, формируя все новые и новые поколения профессиональных музыкантов. Все вышеизложенное приводит, на наш взгляд, к кристаллизации музыкального профессионализма в отдельных национальных музыкальных школах, которые, безусловно, складывались в крупных очагах музыкальной культуры. Каждая из этих школ обладала значительно более широкими возможностями воспитания и образования будущего музыканта, которое осуществлялось с самого раннего детства и обеспечивало систематическое совершенствование музыкальных способностей учащихся. Хорошее обучение, не избежавшее элементов авторитаризма, но сделавшее, тем не менее, шаг в сторону всемерного раскрытия индивидуальности учащегося и гуманного к нему отношения, что позволило готовить высококвалифицированных музыкантов, способных не только знать, но и использовать в практической деятельности навыки сочинения и исполнения музыки.

Следует отметить, что кроме профессионального музыкального обучения существовало и музыкальное образование людей, не сделавших музыку своей профессией. Например, в Англии гуманизм проявился в резком возрастании роли музыки, которая рассматривалась как необходимая составная часть воспитания любого образованного человека.

Одно только перечисление музыкальных умений заставляет уважительно относиться к уровню образования любителя: умение петь и держать свою партию в многоголосных произведениях; умение петь и играть с листа; умение импровизировать второй голос к заданному основному; умение играть на разных музыкальных инструментах: лютне, виолах, верджинале [5, с. 436].

Возникновение мелодического стиля обуславливается новой формой музыкального мышления и всей изменившейся психикой ренессансной эпохи. Обращение к личности и богатство характеров эпохи Возрождения требовали быстрого и конкретного выражения характера, настроения – это могла выполнить только мелодия. Однако мелодия требовала своего отображения в гармоническом сопровождении. Каждая мелодическая точка дополняется обертонами аккордов и усугубляет эмоциональное воздействие на человека, подобно перспективе в живописи ренессансной эпохи, музыкальный звук определяется в трех измерениях, в определенной точке звукового пространства. Психика человека созерцала музыкальное явление только в акустическом пространстве.

Новое жизненное содержание музыки обращается к человеческой духовности как к миру для себя, микрокосму, однако обнаружение эмоционального богатства музыки, как указывает З. Денеш, не могло еще преодолеть абстрактности и анонимности музыкального переживания. Кризис гуманизма в XVI веке совпадает с наступлением реформации, но отношение к двум ветвям музыки (духовной и мирской) продолжает меняться. М. Лютер, например, не просто допускает существование светской музыки, но считает ее побуждаемой Христом, подарком Богу, призванной служить ему.

Бурное развитие естествознания в XVI–XVII веках служит важной причиной пересмотра музыкально-эстетических взглядов. Естественнонаучная парадигма оказывает значительное влияние на музыкально-педагогическую парадигму. Новые открытия Н. Коперника в области закономерностей движения планет, И. Кеплера в области астрономии дают толчок открытиям в области музыкальной теории, обновлению пифагорейских взглядов на музыкальное искусство как модель мироздания. Кеплером дополняется представление о музыке сфер (*musica mundana*), которую он связывает с полифоническим звучанием, порожденным совокупным движением планет. Г.В. Лейбниц как

ведущая фигура нового естествознания, математик и философ, дает определение музыки как неосознанного счета, закрепив, таким образом, обновленные пифагорейские воззрения на этот феномен.

Эта естественно-научная парадигма привела к дальнейшему развитию теории музыки, постижению объективных акустических закономерностей, исследованию природной основы непрерывно меняющейся звуковой системы. Исследование обертоновых закономерностей (Л. Эйлером и Совером) позволило создать принципиальные основы равномерно темперированной настройки инструментов. Опора на пифагорейские исходные положения позволяет теории музыки добиться значительных успехов именно в своей собственной сфере, в исследовании физической основы акустики, но при выходе за рамки своей специальной области, при попытках философских обобщений в музыкальной теории и эстетике проявляются противоречия между рациональной основой познания музыкальных явлений и сущностью самой музыки, отражающей отношение человека к миру. Математизированная музыка не способствует специфически эстетическому наслаждению искусством. Оформляется как руководство к действию *просвещенческо-рационалистическая (эпистемологическая) парадигма* музыкального образования. С этой парадигмой музыкального образования связано и возникновение новых типов учебных музыкальных учреждений – консерваторий, и дальнейшая демократизация музыкального искусства.

Из городских приютов для сирот и беспризорных, где детей обучали ремеслам и попутно музыке к XVII сложились музыкальные профессиональные учебные заведения, которые сыграли значительную роль в подготовке профессиональных музыкантов-исполнителей и композиторов. Завершающим этапом становления консерватории как учебного заведения современного типа было транслирование итальянского опыта в другие страны. Так, в 1793 году в Париже была открыта бесплатная музыкальная школа, которая трансформировалась в Национальную музыкальную консерваторию. Одним из первых пунктов устава нового учебного заведения было требование готовить исполнителей для обслуживания национальных празднеств (заметим, что подготовка исполнителей было только одной из задач, стоящих перед парижской консерваторией), другая же задача была связана с педагогической функцией учебного заведения: преподаватели должны были готовить воспитанников «во всех отраслях музыкального искусства». На деле, как замеча-

ет В. Ферман, консерватория в начале своего пути готовила только оркестровых музыкантов и композиторов. Для сравнения: на 60 преподавателей духовых инструментов приходилось 13 струнников, 6 клави синистов, 2 преподавателя оперного вокала [17]. Мы ни в коем случае не должны рассматривать этот факт как случайность. Это закономерность «выхода» музыки на широкие площади к народным массам, подчинение единичного – общему, субъективного – объективному.

Французская революция была вскормлена идеями Просвещения, а эстетики этой эпохи признают отличие сознания (науки) от самосознания (искусства). Один из апологетов эстетики аффектов эпохи Просвещения Маттесон, рассматривая, как воздействует музыка, писал: «... не через звуки сами по себе, не только через их размеры, характер, оформление, а главным образом через умелое постоянно обособляемое и неисчерпаемое сочетание, разнообразие, смешение, повышение, понижение, скачки, остановки, ускорение, силу, слабость, резкость, простое и сложное движение, смягчение, задержку и тысячи других приемов, которые устанавливает не циркуль, не линейка, не расчет, а лишь внутренняя благородная сущность человека, наученного и умудренного природой и опытом» [7, с. 251]. Эта филиппика в пользу иррационализма сама по себе является гимном просвещенному господству разума. Четкая связь эстетического с логическим, провозглашенная Баумгартеном, устанавливает возможность рационалистического решения проблем музыкальной педагогики, которая, подобно взглядам И. Канта на проблемы педагогики, предлагает развивать сначала практическое музыкальное мышление, потом познавать музыкальные явления разумом и, наконец, систематизировать и обобщать их с помощью музыкальной науки. Механистический материализм строит свои концепции на принципе подражания природе, а все психические движения объясняются механическими закономерностями. Всякая субъективность подчиняется объективному, ценность субъективного индивидуального искусства принижается, однако возвышается общественная музыкальная практика. Эстетика Просвещения следует линии Джона Локка, который рассматривал человеческое сознание как *tabula rasa* и от имени «здорового человеческого смысла» провозглашает естественность средств музыкального выражения. Герменевтика интервалов и гармонических порядков дополняется и распространяется на тональности, связывая традиционный круг эмоций с отдельными тональностями. Подобная меха-

нистическая однозначность до предела рационализировала музыку как феномен духовной жизни человека и как предмет художественного восприятия. Даже теория аффектов на поверку оказывается рационализированной.

Соответственно, музыкальное образование начинает замыкаться в рамках рассудочности. Правда, это способствует совершенствованию технических приемов исполнения на различных музыкальных инструментах, созданию и утверждению в музыкальной педагогике приемов рациональной (хотя и в большей степени механистической) работы за инструментом. Педагогическая практика начинает осмысливать формы и методы преподавания, появляются различного рода пособия для преподавания тех или иных музыкальных предметов, оформляются системы музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских дисциплин, появляются первые учебники по этим предметам, например, «Всеобщая история музыки» Иоганна Николаса Форкеля, изданная в Геттингене в 1788 году.

В каком-то смысле просвещенческо-рационалистическая парадигма сыграла прогрессивную роль в оформлении педагогики музыкального искусства, хотя бы в ее практико-ориентированных аспектах.

Неравномерность и скачкообразность развития мирового музыкально-педагогического процесса проявилась в том, что музыкальная педагогика в отличие от общей педагогики в XIX веке изменялась быстрее, и эти изменения можно проследить четче именно потому, что история педагогики рассматривает этот период как достаточно стабильный, развивающийся в русле приверженности рационализму. Классическая просвещенческая парадигма образования в той или иной степени пронизывает все XIX и XX века. Такие ее модификации, как знаниевая, сциентическая, инструментально-техническая парадигмы в основе своей сходятся: базисом для них служит преклонение перед рациональным знанием, стремление передать последующим поколениям не только весь знаниевый запас общества, но и устоявшиеся способы усвоения этих знаний. Только в конце XX – начале XXI века философия педагогики начинает осмысливать смену педагогической парадигмы, основываясь на анализе мирового цивилизационного процесса, обозначившего переход от индустриального к информационному обществу, когда информация становится фактором глобальных изменений в мире, на проведенных наукой перспективных философско-культурологических ис-

следованиях. Резкий взлет исследований в области философии педагогики подтверждает вывод И.А. Колесниковой о смене образа педагогической науки, которая некогда вышла из недр философии, а сейчас начинает новый виток развития как область философского знания [9]. В.Г. Бондарев по этому поводу замечает, что между философией и теорией образования наблюдается процесс укрепления обратной связи, когда философские идеи и концепции стремятся к реализации в образовательной практике [3].

За этот период в музыкальной педагогике наблюдается смена парадигм, связанная с эстетикой романтизма. Несмотря на то, что просвещенческо-рационалистическая парадигма никогда полностью не сдавала свои позиции (вспомним академическое направление в исполнительстве и педагогике), все, что было прогрессивного в музыке и музыкальной педагогике, действовало в русле *эстетически-романтической парадигмы*. Становление и укрепление этой парадигмы связано с эстетикой романтизма, обратившего свой взор на субъективность человека на мир его индивидуальных страстей и переживаний. Романтический субъективизм возник как баланс просвещенному господству разума. Почему же произошло так, что романтический субъективизм оказал значительное влияние на музыкальную педагогику и был сравнительно спокойно пережит общей педагогикой?

Вероятно, ответ на этот вопрос следует искать в сущности музыкально-педагогического процесса, который всегда опирался на индивидуальное обучение. Из трех основных видов музыкальной деятельности – восприятие музыки, исполнение музыки, сочинение музыки – исполнение и сочинение могут развиваться только в рамках индивидуального обучения, то есть звучащая музыка возникает только на основе индивидуального овладения голосом, инструментом. Коллективные же виды исполнительства невозможны без индивидуальной подготовки каждого члена коллектива. Только восприятие музыки может осуществляться коллективно, без этапа предварительного индивидуального обучения. Отсюда и элементы цеховости музыкально-образовательного процесса, дошедшие и до нашего времени. Вся музыкально-педагогическая практика опирается на индивидуальность субъекта обучения, что позволяет объяснить и то большое внимание, которое в музыкальной педагогике уделяется личным достижениям ученика. *Это первая предпосылка*, позволившая музыкальной педагогике легко вос-

принять эстетически-романтическую парадигму с ее приоритетами личности и интересом к индивидуальному переживанию страстей.

Второй предпосылкой является эмоционально-эстетическое содержание музыкального искусства, которое при всей объективности отражения в музыке универсума, тем не менее, является субъективным как в плане индивидуальной передачи этого содержания композитором, так и в плане субъективности переживания воспринимающей личностью, поскольку ни эстетика, ни педагогика не могут абстрагироваться от анализа эмоционально-чувственной стороны художественного произведения [2]. Антропоцентрические устремления романтизма как нельзя лучше отражались в музыке, именно музыка даже при усилении психологизации в передаче индивидуального чувства избежала присущих, например, литературе реакционных тенденций в романтизме.

Оформление романтизма как эстетического направления сразу же сказалось и на преподавании музыки: рационализм сменяется эмоциональной открытостью, непосредственностью, механистическое развитие в русле «засушенного академизма» – воспитанию музыканта-художника с яркой индивидуальностью, непреложность строгих и сухих экзерсисов уступает место цельности овладения музыкальным материалом, эмоционально окрашенной целеустремленности, звукотворческой воле [1, с. 11].

В целом, эта парадигма, отражавшая наиболее прогрессивные тенденции в музыкальной педагогике, была связана с развитием философско-эстетической мысли и базировалась на эстетике романтизма с ее оправданием индивидуальных страстей человека и интересом к передаче личностных переживаний. Рефлексируется в этот момент возможность музыки отражать не только объективные стороны Бытия, но и внутренние переживания личности, осознается аксиологичность индивидуального существования не только для самой личности, но и для общества, расширение опыта человечества за счет опыта индивидуального, отсюда и возрастающая ценность индивидуального прочтения музыкального текста.

Следует заметить, что областью использования этой парадигмы была в основном музыкальная педагогика профессионально-исполнительского и любительского направления, то есть где использовались индивидуальные формы работы с учащимися. К сожалению, даже эти направления не полностью перешли к эстетико-романтической пара-

дигме. Массовое же музыкальное воспитание и образование, которое получали в общеобразовательных школах, гимназиях и прогимназиях, училищах и церковно-приходских школах, не выходило за рамки рационально-просвещенческой парадигмы. Более того, на уроках пения в этих школах часто использовались произведения религиозной тематики, но без тех высоких духовно-эстетических принципов, которые были характерны для богослужебного пения как одного из важных направлений в музыкальном воспитании народа на более ранних этапах существования славянских государств. Однако вскоре «Отсутствие гармоничности стало характерным и для процесса воспитания музыканта», как указывает А.Д. Алексеев: «Период «цветения романтизма» оказался ... недолговечным. Противоречия, гнездившиеся в этом искусстве, постепенно подточили начала его уравнивающие ...» [1, с. 7-9].

Музыкально-дидактическая парадигма (то, что в общей педагогике определяется как знаниевая, инструментально-техническая) доминирует в музыкальном образовании с конца XIX до конца XX века. Массовая музыкально-педагогическая практика отдает приоритет знаниям, умениям и навыкам несмотря на то, что в педагогике искусства невозможно обойтись без отношений, чувствований и переживаний.

Научная мысль последних десятилетий XX и начала XXI века уделила значительное внимание критике сложившегося в музыкальной педагогике положения, когда музыкально-образовательная практика вступает в противоречие с сущностью предмета обучения. Большинство ученых педагогов-музыкантов последней четверти XX века отдали дань критике императивных тенденций в педагогике музыкального искусства: Э.Б. Абдуллин, О.А. Апраксина, Ю.Б. Алиев, Д.Б. Кабалевский, И. Кевиншас, Г.Н. Падалка, А. Пиличяускас, В.М. Подуровский, Н.В. Сусллова, Л.В. Школяр, Г.М. Цыпин, В.Л. Якошюк и многие другие.

Критика императивной педагогики в основном заключалась в противопоставлении знаниевой и гуманистической парадигмы, которая постепенно начинала пробивать себе путь в музыкально-педагогическую практику. В рамках музыкально-дидактической парадигмы как цель музыкального обучения и воспитания рефлексировались в основном музыкальное знание само по себе, «логическая самообоснованность» музыкального произведения, его формы, структуры [23], музыкальные умения и навыки. Кроме того, осмысливается и анализируется возможность использования музыки как средства внешнего воздействия на

личность с целью воспитания из него человека (В.А. Сухомлинский) или проповедуется самоценность эстетического воспитания. Как замечает В.Л. Якошюк, приверженность музыкальному дидактизму, музыкальному утилитаризму, музыкальному эстетизму в отдельности или комбинирование этих позиций определяет сущность музыкально-педагогической парадигмы в XX веке [22]. Следует заметить, что формы взаимодействия учащегося и музыкального искусства рефлексировались чаще в плане передачи информации от педагога к ученику, формирование практических умений и превращение их в навыки путем упражнений. Музыка же сама по себе трактуется как феномен общественного сознания, а основные виды музыкальной деятельности (восприятие, творчество и исполнительство как сотворческая деятельность) осмысливаются с точки зрения теории отражения. Основанная на этой парадигме музыкально-педагогическая система выполняла в основном социальные функции. Усиливались познавательные возможности музыкальной педагогики в ущерб гуманитарной, эмоциональной сущности предмета деятельности — музыкального искусства и движения личности к этому искусству в экзистенциальном поле.

Переход от музыкально-дидактической парадигмы к намечающейся *гуманистически-феноменологической (синергетической) парадигме* совпадает по времени с поисками новой парадигмы в русле общей педагогики и философии образования, более подробно рассмотренной нами в первом параграфе первой главы. Следует отметить, что определяющими идеями и в том, и в другом случае послужили идеи гуманизации педагогического процесса, невозможность и в дальнейшем абстрагироваться от субъективности человека. Вероятно, для выхода из парадигмального кризиса и становления новой музыкально-педагогической парадигмы большое значение может иметь феноменология с ее стремлением к непредвзятости сознания и рефлексией непосредственных переживаний. Интенциональность как направленность сознания на процесс смыслообразования и переживания этого смысла личностью может послужить пусковым механизмом для самоорганизации личности, ее самодвижения и саморазвития. Особое значение для становления новой парадигмы имеет культурологический аспект музыкального образования, поскольку взаимодействие с культурной средой обеспечивает самоосуществление личности. Переход к рассмотрению личности как субъекта образовательного процесса, способного создавать не толь-

ко индивидуальную траекторию в образовательном пространстве, но и осуществлять жизненную стратегию, повышает значение экзистенциальных категорий в обновленном музыкально-образовательном процессе. Это тоже в какой-то мере обуславливает переход от сциентизма к экзистенциализму [6]. Признание определяющей внутренней детерминацию личности приводит в опоре на теорию самоорганизации (синергетику) при рассмотрении механизмов самоизменения личности в образовательном пространстве. Мы можем предположить, что именно эти методологические и теоретические положения будут определять становление новой образовательной парадигмы в педагогике музыкального искусства.

Анализ генезиса музыкально-образовательных парадигм позволяет рассматривать механизм их изменения следующим образом: в недрах старой парадигмы в соответствии с теорией самоорганизации происходят флуктуации, в основе которых лежат выделенные И.И. Цыркуном инновационные потоки разного уровня [18–20]. Инновации осуществляются отдельными личностями, педагогами, обладающими большим творческим потенциалом и большей пассионарностью, чем общая масса преподавателей, реализующих музыкально-педагогический процесс. Далее по теории самоорганизации появляются аттракторы как зародыши будущего состояния образовательной системы. После прохождения точки бифуркации наступает новое состояние системы, в нашем случае изменяется парадигма музыкального образования, на основе которой осуществляется музыкально-образовательная практика. На основе смены парадигм происходит и смена образовательных систем. В этом случае каждая парадигма проходит в процессе своего существования ряд стадий: зарождение в недрах предыдущей парадигмы, рост внутри старой системы, прохождение точки бифуркации, после которой происходит смена парадигмы, стадия интенсивного роста и развития образовательной системы на основе возникшей парадигмы, возникновение флуктуаций, инноваций, стремящихся усовершенствовать систему, зарождение новой парадигмы внутри старой как посыл к самоизменению и саморазвитию, прохождение очередной точки бифуркации, после которой разрушается старая парадигма и возникает новая. Вообще, рост инновационных процессов внутри образовательной системы говорит о развивающихся противоречиях, требующих разрешения, достичь которого невозможно старыми способами. Эти возму-

щения протекают внутри образовательной системы (а любая инноватика является незначительным или более значимым возмущением системы) и приводят к изменению парадигмы, на основе которой она возникла.

Отсюда проявляется цикличность в смене парадигм (в парадигмальном процессе). Для музыкально-образовательных парадигм цикличность подтверждается и особенностями рефлексирования взаимодействия человека с музыкальным искусством. На разных этапах существования человеческой цивилизации на первый план выступает либо рефлексирование эмоционального воздействия музыкального искусства, либо рефлексирование рациональных сторон познания музыки и ее взаимодействия с воспринимающей личностью. Между сферой рационального и сферой эмоционального музыкально-образовательный процесс раскручивается по спирали, периодически обращаясь к эмоциональным или рациональным феноменам как базису музыкального обучения и воспитания, то есть смена парадигм определяется преобладанием рационального или эмоционального начала в рефлексировании отношений личности и музыки. Следующая схема иллюстрирует генезис музыкально-образовательных парадигм (рисунок).

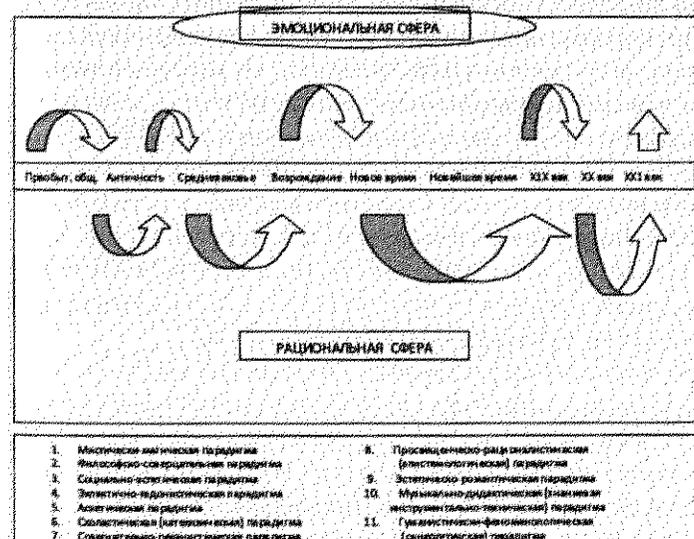


Рисунок – Изменение парадигм в музыкально-педагогическом образовании

В зависимости от того, что рефлексировалось человеком в его взаимосвязи с музыкой, в музыкально-педагогических парадигмах преобладало либо рационалистическое, либо аффективно-эмоциональное начало. Диалектика этих взаимопереходов зависела от взглядов на человека и его сущность, от понимания роли музыки в жизни человека и общества, от осознания сущностных характеристик самой музыки, от опоры на современные той или иной парадигмы базисные философско-методологические и научно-теоретические позиции.

Таким образом, проанализировав генезис музыкально-образовательных парадигм в историческом плане, можно констатировать:

1. Музыкально-образовательные парадигмы базируются на философских, эстетических и естественно-научных взглядах той или иной эпохи, отражая общую платформу, с которой рефлексировались взаимоотношения и взаимодействия Человека и Музыки. Основные черты музыкально-педагогических парадигм совпадают с сущностью образовательных парадигм на той или иной ступени развития человеческой цивилизации.

2. В историческом плане можно проследить следующие парадигмы: мистически-магическую в первобытном обществе; философско-созерцательную в ранней античности; социально-эстетическую в расцвете античности; эклектично-гедонистическую на переломе между античностью и ранним средневековьем; аскетическую в раннем средневековье; схоластическую (катехизическую) парадигму в средневековье; созерцательно-гуманистическую в эпоху Возрождения; просветительско-рационалистическую (эпистемологическую) в новое и новейшее время; эстетически-романтическую в XIX веке, музыкально-дидактическую (знаниевую, инструментально-техническую) в XX веке и, наконец, в настоящее время осуществляется переход к гуманистически-феноменологической (синергетической) парадигме.

3. В музыкально-педагогических парадигмах на протяжении веков преобладает рационалистическое либо эмоционально-аффективное начало в зависимости от того, что рефлексировалось человеком в его взаимосвязи с музыкой. Диалектика этих взаимопереходов зависит от взглядов на человека и его сущность, от понимания роли музыки в жизни человека и общества, от осознания сущностных характеристик самой музыки, от опоры на современные той или иной парадигмы базисные философско-методологические и научно-теоретические позиции.

4. Анализ генезиса музыкально-образовательных парадигм позволяет утверждать, что механизм их изменения следующий: в недрах старой парадигмы в соответствии с теорией самоорганизации происходят флуктуации, в основе которых лежат инновационные потоки разного уровня. Инновации осуществляются отдельными личностями, обладающими большим творческим потенциалом и большей пассионарностью, чем общая масса преподавателей. Возникают аттракторы как зародыши будущего состояния образовательной системы. После прохождения точки бифуркации наступает новое состояние системы, в нашем случае изменяется парадигма музыкального образования. На основе смены парадигм происходит и смена образовательных систем.

5. Каждая парадигма проходит в процессе своего существования ряд стадий: зарождение в недрах предыдущей парадигмы, рост внутри старой системы, прохождение точки бифуркации, после которой происходит смена парадигмы, стадия интенсивного роста и развития образовательной системы на основе возникшей парадигмы, возникновение флуктуаций, инноваций, стремящихся усовершенствовать систему, зарождение новой парадигмы внутри старой как посыл к самоизменению и саморазвитию. Все это позволяет констатировать цикличность смены парадигм и их преемственность в историческом музыкально-педагогическом процессе.

Литература

1. Алексеев, А.Д. Русские пианисты / А.Д. Алексеев. – М.; Л.: Музгиз, 1948. – 314 с.
2. Безклубенко, С.Д. Природа искусства: О некоторых сторонах художественного творчества / С.Д. Безклубенко. – М.: Политиздат, 1982. – 166 с.
3. Бондарев, В.Г. Современные парадигмы в образовании. На пути к целостности и самоорганизации / В.Г. Бондарев. – Минск: НИО, 2003. – 128 с.
4. Борсук, Л.И. Богословское пение как триединство слова, распева и образа / Л.И. Борсук // Вест. Брэсцкага ун-та. – 2003. – № 3 (35). – С. 89–97.
5. Грубер, Р.И. Всеобщая история музыки / Р.И. Грубер. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1960. Ч. 1. – 488 с.
6. Дембовский, Я. Философские аспекты процесса обучения в высшей школе / Я. Дембовский // Известия Международной академии наук высшей школы. – 2003. – № 3 (25). – С. 68–74.

7. Денеш, З. Этнос и аффект: История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля / З. Денеш. – М.: Прогресс, 1977. – 370 с.
8. Зверева, С.Г. Русские хоры и мастера пения конца XV – середины XVII в. / С.Г. Зверева. – М. – С. 11–12.
9. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И.А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
10. Мартынов В.И. История богослужебного пения / В.И. Мартынов. – Сергиев Посад, 1994. – С. 94–98.
11. Неф, К. История Западно-европейской музыки / К. Неф. – М.: Музгиз, 1938. – 304 с.
12. Николаева, Е.В. История музыкального образования: Древняя Русь: Конец X – середина XVII столетия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Николаева. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 208 с.: ил. 6 ноты.
13. Полякова, Е.С. Генезис музыкального образования и смена образовательных парадигм в античности / Е.С. Полякова // Музыкальное и театральное искусство: проблемы выкладки. – 2005. – № 4. – С. 8–11.
14. Рева, В.П. Культура музыкального восприятия школьников: механизмы становления: монография / В.П. Рева. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2005. – 204 с.
15. Смирнов, В.А. В защиту авторских прав И.С. Баха / В.А. Смирнов // Музыка и время. – 2004. – № 9. – С. 28–29. – С. 29.
16. Терентьева, Н.А. Музыкальная педагогика и образование. История и теория развития от истоков до современности / Н.А. Терентьева. – СПб., 1997. – С. 65–71.
17. Ферман, В. История новой западноевропейской музыки / В. Ферман. – М.; Л.: Государственное музыкальное из-во, 1940. – 455 с.
18. Цыркун, И.И. Дидактические основы генезиса специально инновационной подготовки студентов педвуза в условиях многоуровневого образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.И. Цыркун. – 13.00.08. – Минск, 1999. – 200 с.
19. Цыркун, И.И. Инновационная культура учителя-предметника / И.И. Цыркун. – Минск: Изд-во БГПУ, 1996. – 190 с.
20. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун; Бел. респ. фонд фонд. исследов. – Минск: Технология, 2000. – 325 с.
21. Шишкина, Л.В. Древнерусское «единогласное» пение как система воспитания / Л.В. Шишкина // Музыка и время. – 2004. – № 9. – С. 46–47.
22. Яконюк, В.Л. Музыка в современном мире: традиции или инновации / В.Л. Яконюк // Актуальные проблемы педагогики музыкального искусства: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (2–3 декабря 2004 г.). – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2005. – 174 с. – С. 3–9.
23. Яконюк, В.Л. Проблемы глобализации музыкального образования: взгляд в XXI век / В.Л. Яконюк // Музыкальное и театральное искусство: проблемы выкладки. – 2002. – № 1. – С. 22–27.