

Б. А. Сарухян

## Дискурсивные методики современного джазового образования

В этой статье рассматриваются системы джазового образования, последствия формирования джазовых традиций и развития джазовой иконы в педагогической практике, а также критические попытки раскрыть область изучения джаза для более широкого культурного анализа. В этом контексте разбираются уникальные проблемы, с которыми сталкивается джазовое образование, предполагая, что эти проблемы неразрывно связаны с природой самой музыки. Статья сконцентрирована на трех важных областях, которые подпитываются противоположными позициями в джазе: необходимость джазового образования, географические разночтения систем образования и предполагаемые различия между джазовым исполнительством и социальной теорией. Данное исследование сложного социального и культурного пространства, занимаемого образованием, выявляет потенциал развития образовательных методик для разрушения доминирующих идеологий и раскрытия связанных с ними культурных мифов.

Ключевые слова: дискурсивные методики, джазовое образование, джазовая культура, джазовые традиции, джазовое исполнительство

Beniamin A. Sarukhanian

## Discursive methods of modern jazz education

This article examines the systems of jazz education, the consequences of the formation of jazz traditions and the development of jazz icons in pedagogical practice, as well as critical attempts to reveal the field of jazz studies for a broader cultural analysis. In this context, the unique problems faced by jazz education are analyzed, assuming that these problems are inextricably linked to the nature of music itself. The article focuses on three key areas that are fueled by opposing positions in jazz: the need for jazz education, geographical discrepancies in education systems, and the alleged differences between jazz performance and social theory. This study of the complex social and cultural space occupied by education reveals the potential for the development of educational methods for the destruction of dominant ideologies and the disclosure of cultural myths associated with them.

Keywords: discursive methods, jazz education, jazz culture, jazz traditions, jazz traditions, jazz performance

DOI 10.30725/2619-0303-2021-4-93-98

Сегодня возможность создавать и сопоставлять собственные наработки в области джазового образования для музыкантов является крайне затруднительной, поскольку большинство авторов педагогических изданий не поощряет критического отношения к общепринятым методикам вузовского обучения и, более того, не предполагает возможности диалога о природе джазового образования как такового.

Важно отметить, что исторически информация о джазе была очень ограниченной, при этом его история ограничивалась названиями джазовых стандартов, перечислением дат и изложением анекдотов о джазовых музыкантах. По мере того, как джаз получал признание как полноценный, специфический компонент музыкально-исторического процесса, все более проявлялась потребность в точном понимании его места в культуре и в сложившейся системе образования. По мнению Рэндалла Эверетта Олсапа, разночте-

ния между формальным образованием и реалиями творческого процесса являются глобальной проблемой современного искусства. Большинство великих учителей джаза не придерживается избранного компендиума, в котором представлены лучшие идеи и величайшие произведения нашей культуры. Разногласия возникают тогда, когда получаемое нами образование служит укреплению одной большой культуры или наследия за счет другой [1, р. 7].

Такова, в частности, концепция Антонио Грамши («гегемония», или «господство по согласию»), которая отражает эти «властные отношения» и лежащий в их основе скептицизм, когда правящий класс использует образование как оружие для продвижения и увековечивания существующих систем ценностей и политических иерархий. В некоторых дискуссиях о постколониализме образование было выделено им в качестве одного из оставшихся бастионов имперского правления, при

котором традиционные системы верований передаются из поколения в поколение посредством воспринимаемого «естественного» педагогического порядка.

В настоящее время устоявшаяся практика построения курсов классической музыки обогащается введением в дисциплину дискурсивных элементов, которые направлены на то, чтобы поставить под сомнение ранее предполагаемые универсальные и трансцендентные традиции. К примеру, Кристофер Смолл, в своей книге «Музыка, общество, образование», впервые опубликованной в 1977 г., описывает традиционное абстрактное прочтение классической музыки и выдвигает положение о том, что социальный контекст музыки должен занимать центральное место [2]. Подобные исследования положили начало новому подходу к музыкальной науке, с позиции которого музыковеды попытались перенести свое обучение с «идеологической автономии» на социальные сферы, исследуя иерархические взаимоотношения между различными музыкальными жанрами.

В этом смысле создание новых музыкальных концепций, программ музыкального бизнеса и модулей художественной индустрии в рамках традиционных музыковедческих курсов может рассматриваться как побочный продукт такого подхода. Но главное – такие образовательные разработки обнаружили объективную направленность на воссоединение искусства с многогранным спектром культуротворческого процесса.

Так в настоящее время исследования в области популярной музыки расширили сферу их деятельности, включив в нее не только социальную функцию музыки, но и разработку эстетической модели оценки популярной музыки и ее культурной значимости. Эти крупные сдвиги в музыкальном образовании привели к появлению новых подходов к изучению классической музыки наряду с введением новых областей изучения, таких как популярная музыка и джаз.

Интересным является тот факт, что в свое время американские ученые предложили сравнить подходы к преподаванию джаза в Америке и Европе, используя направление бибоп в качестве показательного элемента. С самого начала в этом сравнении было проиллюстрировано то, как джазовые критики пытаются поляризовать дебаты, предполагая, что европейский джаз более плюралистичен. Высказывалось предположение, что европейские методики формируют более свободный подход к джазовому образованию, не концен-

трируясь на одном конкретном стиле, включают аспекты местной культуры в формирование музыки акцентируя индивидуальность. Прежде всего аргументы о ценности джазового образования, как правило, сосредоточены на вопросе о том, можно ли преподавать джаз или нет. Однако при изучении данного вопроса становится ясно, что на поставленный вопрос редко отвечают.

В 2003 г. канадский поэт и джазовый лирик Пол Хейнс провел ряд интервью с великими джазовыми исполнителями и композиторами с целью обнародовать представление о джазовом образовании. Американский джазовый контрабасист и композитор Стив Своллоу считает, что джаз нельзя преподавать; «настоящий» джаз – это нечто, что происходит за пределами учреждения – «отцовский порядок», как предполагается, это нечто, что душит творчество. Это отражено и в комментариях джазового тромбониста, пианиста, аранжировщика и композитора Боба Брукмайера, где он говорит о том, что «реальная жизнь» отделена от мира образования. Так же Брукмайер указывает на то, что только джазовые музыканты определенного возраста являются хорошими учителями; на самом деле, ничто не может быть так хорошо, как это было раньше. Похожее мнение и у мультиинструменталистки, автора песен, композитора саундтреков к современным танцам, кино и театру Эми Денио. Она считает, что джаз, интуиция, присущая музыкальности и свободный дух не совместимы с академическими кругами. С комментариями этих трех специалистов связана определенная ирония, поскольку джазовая педагогика все больше полагается на признанных профессионалов в области джаза для развития образования. В действительности великие джазовые музыканты не имеют институциональной принадлежности и не являются докторами наук и профессорами. Однако миф об «инстинктивном музыканте», противоречащем академическим кругам, сохраняет определенную степень доверия даже в тех случаях, когда заявители добились успехов в области образования и музыкальной педагогики. Возможно, джазовую сцену можно рассматривать либо как отрицающую, либо как заселенную учителями, профессиональными исполнителями, которые утверждают, что джаз нельзя преподавать [3, р. 40].

Изучая социальную функцию и значение искусства, ученые стремятся развеять широко распространенные доктрины канона универсальности и трансцендентности. Социальное прочтение искусства стремится выявить до-

минирующие культурные и политические иерархии, ставя под сомнение традиционные представления о музыке как об автономной или «асоциальной», существующей за рамками повседневного мира.

Не все музыковеды приветствуют эту тенденцию. Джон Шепард описывает традиционную реакцию музыкальной элиты, когда она сталкивается с проблемой социального прочтения музыки: «Для того, чтобы централизованное распространение знаний оставалось нетронутым перед лицом вызовов, знания задуманы в соответствии с канонами абсолютного или объективного идеализма. Реальность мыслится как „данность“ и, по существу, не зависит от причудливости человеческого волеизъявления» [4, р. 49]. Здесь вера в то, что «высокое искусство» передает универсальный смысл и ценность, оспаривается и деконструируется социальной теорией.

Потенциальная возможность джазовой педагогики раскрыть некоторые из этих воплощенных мифов приводит к тому, что ценность джазового образования дискредитируется или нейтрализуется в пяти широких областях:

1) Джазовое образование отделено и от «искусства», и от «реальности». В своем эссе «Идеология автономного искусства» Джанет Вульф обсуждает некоторые проблемы, возникающие между миром изобразительного искусства и промышленностью, и комментирует неудобное место, которое образование занимает в обществе в целом.

В Англии в течение последних нескольких лет ведутся горячие споры о природе и будущем художественного образования. В центре споров, например, в Королевском колледже искусств в Лондоне, были отношения искусства и дизайна, а также между искусством и промышленностью. Любые предложения о том, что художественное образование должно соответствовать потребностям промышленности и бизнеса, были встречены возмущенной реакцией, которая неизменно происходит, когда святость и чистота искусства кажутся под вопросом.

Практическое художественное образование несовместимо с до сих пор доминирующим представлением о том, что Искусство – это индивидуальное творение, результат творческого таланта и особого вдохновения, которое может быть только заражено и затруднено любыми экстра-эстетическими соображениями [5, р. 2].

Комментарии Вольфа иллюстрируют, как учреждение, занимающееся созданием

«искусства», может попытаться утвердиться в качестве антитезы социального и описать неудобное культурное положение, которое занимает образование. В джазовом контексте многие из этих вопросов еще более усложняются в связи с социальной природой музыки, создавая существенный парадокс. Педагогические институты джаза, с одной стороны, связаны с тканью общества в том смысле, что они финансируются государством для обеспечения подготовки студентов, и, с другой – их критикуют за то, что они не являются частью «реальной жизни» (как было сказано в предыдущих цитатах). Аутентичный джазовый артист изображается как продукт социальной, а не институциональной деятельности. С другой стороны, педагогические институты не могут рассматриваться как создающие «артистов», поскольку гениальная фигура рождается из природы; институт – это социальный феномен. Иными словами, автономному художнику не нужна институция для создания «великих» произведений искусства; они оторваны от институциональных столпов общества. Поэтому образование несовместимо как с музыкой в качестве социального феномена, так и с музыкой как автономным искусством.

Однако, занимая пространство между «искусством» и «обществом», образование способно разоблачить многие мифологизированные предположения в джазе. Действительно, вместо того чтобы рассматривать автономное искусство как антитезу искусства как социального продукта, неудобная культурная позиция образования может выявить, что в джазе идеология автономного искусства укоренена в социальном, хотя и романтизированном взгляде на то, что представляет собой общество.

2) Антиакадемические подходы к джазу. Таковые содержатся в высказываниях Джордж Мелли: «Думаю, в этом нет ничего плохого [джазовое образование] до тех пор, пока оно не пытается навязать вкус» [6]. Оно характеризует позицию антиакадемика, веру в то, что чистая, безупречная музыкальная сущность противоречит интеллектуалу. Утверждение, что академия порождает интеллектуализм, переполненный ненужной идеологией, само по себе может рассматриваться как идеологическая позиция; комментарий Мелли является ярким примером выражения идеологии под фасадом анти-идеологии. Это перекликается с замечанием Т. Иглтона о том, что утверждение о том, что знание должно быть «бесценным», само по себе является ценностным суждением [7, р. 14]. На более

практическом уровне антиинтеллектуальные подходы к образованию проявляются в продвижении джазового исполнителя в качестве «практикующего», а не «мыслителя». В рамках этой широко распространенной мифологии джазовый музыкант изображается как инстинктивный, эмоциональный и телесный музыкант, а не как рациональный, мозговой и теоретический джазовый академик.

3) Празднование ценностей «доинституционального» мира. Критика джазового образования часто выражает желание вернуться к «естественным» ценностям доинституционального джазового мира. Как сформулировал Боб Брукмайер, аутентичность – это то, что можно найти в прошлом, настоящее – это «жестокий мир», лишенный великих мастеров. Это, кажется, игнорирует тот факт, что музыканты во всем джазовом сообществе, исторически и в настоящем, использовали как образовательную методологию, так и социальные институты для развития личности. Пауль Берлинер [8], например, исследует, как такие институты, как джазовый клуб и биг-бэнд, управляются своим собственным набором институционализованных кодексов и конвенций.

Кроме того, эти кодексы и конвенции можно рассматривать как удушающие и ограничивающие, учитывая соответствующий контекст. Аналогичным образом, историческое понятие джазового музыканта как необразованного и самоучки является давней мифологией. Например, открывается статья Роджера Тродре 1998 г. о джазовом образовании следующими словами: «Луи Армстронг и Орнетт Коулман учились сами, но следующее поколение джазовых звезд может практиковать их игру и сдавать экзамены» [6]. Эта цитата усиливает стереотипное представление о джазовом гении как о естественно одаренном, самоучке музыканте. Однако в своей книге «Чикагский джаз: История культуры 1904–1930» Уильям Хоуланд Кенни [9] изображает совершенно иной взгляд на первые десятилетия существования джаза, включая сильные черты дисциплины, регламентации, профессионализма и преданности делу. Вот что пишет Кенни о Луи Армстронге: «Замечательные соло Армстронга зависели от исключительно высокого уровня инструментальной виртуозности, которая чаще появлялась в концертном зале».

Армстронг разработал невероятно широкий инструментальный диапазон, впечатляющую мощь и техническую ловкость, с помощью которых демонстрировал гранди-

озные, драматические джазовые соло. Хотя он никогда не описывал, как он это делал, сольная звезда упомянула практические занятия с Л. Хардин, которая изучала музыку в университете Фиска до приезда в Чикаго и продолжала получать образование в качестве преподавателя в Чикагском музыкальном колледже. Песенник Х. Кармайкл утверждал, что Л. Хардин «получил книгу со стандартными соло корнетов и просверлил его. Он действительно усердно работал, даже брал уроки немецкого в Кимбалл Холле, который показал Луи все европейские лапы корнета» [9, р. 59]. Исторические исследования Кенни явно противоречат понятию Армстронга как естественного игрока-самоучки. Даже его цитата 1965 г. о Хоаги Кармайкле ни в коей мере не развеивает миф о том, что джазовый гений оторван от повседневных неурядиц в образовании. Действительно, господствующая идеология устанавливает подлинность джаза как «естественные», душевные, интуитивные, индивидуальные и анархические черты, которые, хотя и ошибочно, но утвердились как антитеза образовательного учреждения.

4) Педагогика души и индивидуализм и творчество. Джазовое образование дискредитируется утверждениями о том, что оно отвечает за подавление творчества и развитие джаза. Действительно, так называемая институционализация джаза рассматривается не как побочный продукт более широких культурных перемен, когда джаз прославляется как каноническая форма искусства, а как причина постепенного отхода музыки от популярной или социально значимой.

Таким образом, как обсуждалось ранее, педагогика обладает критическим потенциалом для того, чтобы разоблачить празднование джаза как автономного искусства, скрытого под маской джаза как социального текста. Поэтому понятно, что образование обладает угрожающим потенциалом и, следовательно, имеет тенденцию к дискредитации со стороны определенных секторов джазового сообщества.

5) Джазовые традиции как нейтрализующая сила. Джазовые традиции играют тончайшую роль в нейтрализации эффективности образования как подрывного или критического инструмента; гомогенизирующие тенденции канона сглаживают потенциальный конфликт между критической наукой и джазом как романтизированным социальным текстом. Построение и празднование джазового канона способствует квази гегемонической форме контроля над дискурсом, в которой об-

разование используется в качестве вспомогательного механизма для распространения своей силы среди более широкого джазового сообщества.

С точки зрения образования, возможно, понятно, что канон сохраняет такую соблазнительную силу. От создания архивов до разработки учебных программ со вспомогательными материалами – продвижение канона объективных стандартов и одноручьевого хронологического повествования позволяет проводить сравнительный анализ и единообразие как внутри, так и за пределами – институциональных границ. Однако, покупая идеологию канона, педагоги не только рискуют отнестись джаз к окаменевшим музейным экспонатам, но и теряют силу критического осмысления, которую дает образованию его уникальное место в обществе.

Безусловно, «американский», или канонический, подход к джазовому образованию имеет преимущества для тех, кто стремится узаконить джаз как серьезную арт-форму, со своим собственным набором объективных стандартов и определяемой историей. Поскольку джаз приобрел большую степень легитимности в академии, способность классифицировать и объективизировать музыку и ее историю может оказаться чрезвычайно полезной при поиске финансирования для библиотек, образовательных инициатив или публикаций.

Точно так же, с афроамериканской точки зрения, желание создать и прославить богатую, поддающуюся определению историю культуры можно понять в более широких рамках американской истории. Это находит отражение в афроамериканских исследованиях, где такие авторы, как Генри Луи Гейтс-младший, выступали за признание и празднование афроамериканских канонов литературы [10].

Недостатком этого подхода является то, что он поощряет представление истории как определенной сущности, построенной в настоящем, а не как нечто в постоянном потоке – он так же просто заменяет один канон другим и может привести к исключению подходов, которые не соответствуют определенному эталону. Напротив, более социально-критический подход к джазу позволяет деконструировать субъект и рассматривать его с различных точек зрения, признавая идею истории джаза во множественном числе и идею «величия» как социально обусловленного термина. Такой подход позволяет вести бурные дебаты о природе канонов, хотя он

все еще требует некоторого обоснования в «американском учебнике джаза», для того чтобы поставить деконструкцию в контекст.

Тем не менее эти критические прочтения истории неизбежно приводят к вопросу устоявшихся дискурсов и прочтений музыки, и, следовательно, в рамках джазового контекста, это вызывает ряд проблем. Критический подход к изучению джаза в современной преподавательской среде можно рассматривать как противоречащий зерну предмета, который лишь недавно был «историзирован», легитимирован и введен в академию. Критические чтения направлены на то, чтобы бросить вызов и подорвать присущую джазовой линии классификацию, объективизацию и создание джазовой линии, хотя, повторяя слова Скотта Дево и Крин Габбарда, непосредственный вопрос, беспокоящий нескольких джазовых энтузиастов, звучит так: «Зачем стремиться уничтожить то, что только что было создано?» [11, p. 18].

Однако создание дискурсивной структуры, на основе которой можно было бы оценить традиционные и нетрадиционные подходы к джазу, позволяет избежать дискредитации канона в целом. Вместо того, чтобы отвергать устоявшийся канон джаза, предлагаемая мною критическая модель направлена на внедрение более инклюзивного, сравнительного и междисциплинарного подхода к изучению джаза, при котором канон подвергается постоянной оценке и дискурсивным методологиям.

Разоблачая воплощенные дуализмы – полярность власти в рамках более широкого социального порядка, – джазовое образование может, несомненно, играть целый ряд ролей: от критических до подрывных, творческих и политических. В этом смысле джазовая педагогика способна вписываться в реалии общества, обнажая при этом идеологии, поддерживающие романтизированную концепцию джазовой культуры.

### Список литературы

1. Allsup R. E. Transformational Education and Critical Music Pedagogy: examining the link between culture and learning // *Music Education Research*. 2003. Vol. 5, № 1. P. 5–12.
2. Small C. *Music, society, education*. London: Wesleyan Univ. Press, 1996. 248 p.
3. Haines P. Sienna/symposium, coda // *The Journal of Jazz and Improvised Music*. 2003. Jan.–Febr. P. 39–40.
4. Shepard J. *Music as a Social text*. Cambridge, UK: Politi Press, 1991. 245 p.

## Б. А. Саруханян

5. Wolff J. The ideology of autonomous art // Music and society: the policy of composition, performance and reception / ed.: R. Leppert, S. McClary. Cambridge etc.: Cambridge univ. press, 1989. P. 1–13.

6. Trodre R. Professor of Jazz opens a classroom school // The Observer. 1998. Febr. 15. P. 20.

7. Eagleton T. Literary Theory: An Intruduction. Oxford: Blackwell, 1993. 248 p.

8. Berliner P. F. Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation. Chicago, Illinois: Publ. house Univ. of Chicago Press, 1994. 904 p.

9. Kenny W. H. Chicago Jazz: A Cultural History, 1904–1930. Oxford: Oxford Univ. Press, 1995. 248 p.

10. Gates H. L., Jr. Loose Cannons: Notes on the Culture Wars. New York, Oxford: Oxford Univ. Press, 1993. 224 p.

11. Jazz Among Discourses / ed. K. Gabbard. Durham; London: Duke Univ. Press, 1995. 288 p.

### References

1. Allsup R. E. Transformational Education and Critical Music Pedagogy: examining the link between culture and learning. Music Education Research. 2003. 5 (1), 5–12.

2. Small C. Music, society, education. London: Wesleyan Univ. Press, 1996. 248.

3. Haines P. Sienna/symposium, coda. The Journal of Jazz and Improvised Music. 2003. Jan.–Febr., 39–40.

4. Shepard J. Music as a Social text. Cambridge, UK: Politi Press, 1991. 245.

5. Wolff J. The ideology of autonomous art. Music and society: the policy of composition, performance and reception / ed.: R. Leppert, S. McClary. Cambridge etc.: Cambridge univ. press, 1989. 1–13.

6. Trodre R. Professor of Jazz opens a classroom school. The Observer. 1998. Febr. 15. 20.

7. Eagleton T. Literary Theory: An Intruduction. Oxford: Blackwell, 1993. 248.

8. Berliner P. F. Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation. Chicago, Illinois: Publ. house Univ. of Chicago Press, 1994. 904.

9. Kenny W. H. Chicago Jazz: A Cultural History, 1904–1930. Oxford: Oxford Univ. Press, 1995. 248.

10. Gates H. L., Jr. Loose Cannons: Notes on the Culture Wars. New York, Oxford: Oxford Univ. Press, 1993. 224.

11. Gabbard K. (ed.). Jazz Among Discourses. Durham; London: Duke Univ. Press, 1995. 288.