

УДК 379.362.3:78

# ПРОБЛЕМА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

**БОДИНА Елена Андреевна,**

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой истории и теории музыки и музыкального образования музыкально-педагогического факультета, Московский городской педагогический университет

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена анализу проблемы приоритета результата над процессом как актуальной современной тенденции в развитии музыкального образования за рубежом. Показано конкретное воплощение этой идеи в музыкальной педагогике ряда зарубежных стран на различных континентах. В контексте данной проблемы рассмотрены ресурсы обновления отечественного музыкального образования в связи с требованиями времени. Статья адресована музыкантам-педагогам, работающим в различных звеньях отечественной системы основного и дополнительного образования.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** школозависимое общество, музыкальное образование, приоритет результата над процессом, результативность музыкально-образовательного процесса.

**BODINA E.A.,**

Dr. Pedag. Sci., Professor, Head of the Department of History and Theory of Music and Music Education, Moscow City Pedagogical University

## THE PROBLEM OF MUSIC EDUCATION EFFICIENCY IN MODERN FOREIGN PEDAGOGY

**ABSTRACT.** The article is devoted to the analysis of result over process priority as a modern trend in the development of musical education abroad. A specific embodiment of this idea in music pedagogy of a number of foreign countries on different continents is shown. In the context of this problem, resource update of Russian musical education as imperative of our time is considered. The article is addressed to the music teachers working on various levels of the national system of compulsory and additional education.

**KEY WORDS:** schooldependent society, musical education, result over process priority, music education process efficiency.

Одной из наиболее популярных идей в зарубежной педагогике является идея школозависимости общества [7].

Ее признание свидетельствует о том, что в обществе созрела мысль о прямой зависимости качества общественной жизни от эффективности школьного образования. В этой связи к школе сегодня приковано пристальное внимание, а основной проблемой стало соответствие школьного образования актуальным общественным потребностям.

В настоящее время в оценке педагогических достижений применяются такие термины, как результативность, эффективность, продуктивность, экономичность и др. [2; 3; 4; 5; 6]. В самых общих чертах дифференцируем их.

Результативность понимается как степень соответствия результатов поставленным целям или максимально возможное достижение желаемого результата. В этом термине акцентируется результат как изначально предполагаемая и достигнутая цель. При этом сравниваются на предмет соответствия прогнозируемый и реально полученный результаты, а также отношение полученного результата к затратам.

Эффективность предполагает достижение необходимых результатов с наименьшими затратами. В этом смысле, как полагают специалисты, эффек-

тивность может служить синонимом оптимальности. Однако есть еще один аспект в дифференциации этого понятия. Эффективность может означать «результативность процесса» – это определение имеет явную педагогическую направленность и содержит интересный нюанс: в нем процесс и результат обучения рассматриваются во взаимосвязи.

Продуктивность определяется взаимосвязью процесса и результата, но с учетом оценки каждого из ресурсов в получении конечного результата. При этом продуктивность предполагает производительность, плодотворность деятельности, что означает не только действенность, но и способность создавать новообразование. Понятие продуктивности неразрывно связано с получением соответствующего продукта как результата деятельности в определенной сфере.

Понятно, что все приведенные понятия связаны друг с другом. Их применение в педагогическом контексте для определения приоритета процесса образования или его результата обусловлено тем, что их взаимосвязь сегодня тщательно дифференцируется и доводится до оптимального соотношения.

Обратимся к музыкальной педагогике. Одним из классических постулатов отечественной педагогики и психологии искусства XX в. стал приоритет про-

цесса над результатом. Эту идею высказывали и активно развивали в своих трудах Б.Л. Яворский, Б.В. Асафьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др. [1]. Приоритет процесса над результатом означает в педагогике демократичность установки, допускающей несовершенство результата при условии активности и плодотворности процесса. Так, в процессе музыкально-творческой деятельности, как считали отечественные ученые, формируется творческая личность – свободная, не связанная профессионализмом и обязанностью достижения весомого конечного результата. Действительность процесса – это и есть желаемый результат, обеспечивающий педагогическую эффективность массового музыкального образования.

Подчеркнем, именно массового, поскольку в профессиональном музыкальном образовании важен конечный результат, определяющий практические достижения и уровень профессионализма музыканта. Что же касается массового музыкального образования, то требования к нему, как правило, ограничиваются личностно-формирующим и развивающим воздействием музыки, которое проявляется именно в процессе музыкальной деятельности учащихся.

В настоящее время подход к данной проблеме несколько изменился. Во-первых, произошел сдвиг от индивидуализированного обучения к более обобщенному представлению об индивидуальности как органичной составляющей окружающего мира и окружающей среды. В этой связи за рубежом даже появилось понятие «аутентичной музыкальной деятельности». Характерно и противоречивое отношение к оценке как показателю результата: некоторые зарубежные специалисты считают, что оценка противоречит деятельности, тем более, что нет и не может быть единых критериев для оценки музыки разных стилей, манер исполнения и т.д.

В итоге возникают противоречия между оценкой процесса и результата, их согласованностью и адекватностью. Заметим, что в музыке – искусстве временном – создается совершенно особая динамика процесса и результата, поскольку с одинаковым основанием можно говорить и о результативности процесса, и о процессуальности результата. Именно такая позиция проявляется в последнее время, причем как в зарубежной, так и в отечественной музыкальной педагогике. Рассмотрим основания для подобного вывода, опираясь на современную теорию и практику музыкального образования за рубежом.

Так, в австралийской музыкальной педагогике результат понимается как интеграция сочинения музыки, исполнительства, усвоения слуховых навыков и теоретического осмысления. При этом сочинение музыки – неотъемлемая часть учебного процесса, которая включает аранжировку, импровизацию, собственно композицию, звуковое экспериментирование. Интеграция различных форм музыкально-творческой деятельности является общенациональным требованием к результативности обучения музыке в школе. Значение конечного результата, в отличие от декларирования целей и задач, акцентируется и в новой образовательной политике ЮАР.

Бразильская система МО опирается на 4 принципа Вила-Лобоса, в которых отражены скорее основные социокультурные задачи музыкального образования:

1) музыка должна занимать строго определенное место в образовании;

2) обучение музыке – это коллективная деятельность;

3) интеграция музыкантов в общество;

4) композитор – отражение «народной души».

В центре внимания бразильских педагогов – вокал, музыкальная грамотность и обязательное музыкальное образование на государственной основе, причем с раннего возраста.

В последней версии – английской программы по музыке 2000-го года развитие умений, а также знания и понимание музыки на основе навыков исполнения, сочинения и слушания. Эта последняя официальная установка содержит в себе четыре содержательных части: навыки исполнения, оценивания на основе реагирования и рецензирования, а также навыки слушания с использованием знаний и понимания. Реализация этих задач связана с обучением созданию образцов музыки и игре на шумовых и звуковысотных инструментах.

В освоении музыкального искусства ученики должны достигнуть определенных уровней (всего их девять). Так, к 7 годам следует достичь второго уровня, к 11 – четвертого, к 14 – пятого–шестого. Характерно, что в английской музыкальной педагогике под деятельностью подразумевается исполнение, включающее пение, репетиции и концертные выступления, а также сочинение: импровизации, до-сочинение, исследование и осмысление музыкального материала, его развития. Слушание музыки как таковое в этом контексте не предусмотрено [2].

Интересна и безусловно инновационна венесуэльская программа социальной адаптации детей и подростков [4] и вовлечения их в общественную жизнь через музицирование в оркестрах (автор программы – Х.А. Абреу). По его инициативе была создана Национальная система детских и юношеских симфонических оркестров Венесуэлы, которая опиралась на правовые нормы, закрепленные Конституцией страны и законом, определявшим обязанности государства в сфере музыкального образования детей и юношества. Педагоги-энтузиасты добились признания «таланта» практически всех венесуэльских детей, и особенно – права малообеспеченных граждан страны получить доступ к высокой культуре. Абреу был убежден, что «культура для бедных не может быть бедной культурой».

В 2007 г. бывший Президент Венесуэлы Уго Чавес подписал декрет о новой миссии государства – миссии «Музыка», которая должна охватить всю страну, расширить и укрепить оркестровое движение. Принципиально важно то, что подобные усилия государства не связаны с воспитанием профессиональных музыкантов (как тут не вспомнить слова В.А. Сухомлинского, ставшие эпиграфом к Программе по музыке Д.Б. Кабалевского: «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а воспитание человека» – Е.Б.), а с тем, чтобы помочь детям стать достойными гражданами своей страны.

Как же мыслится достижение в Венесуэле столь показательного результата? С первого же урока музыки дети, еще не владеющие нотной грамотой, начинают по слуху музицировать в оркестре или петь в хоре – по методу Ш. Судзуки. При этом в одном музыкальном коллективе могут участвовать дети разного возраста – в этом случае старшие помогают младшим. По мере приобретения опыта музыкально-исполнительской деятельности и соответ-

ствующих знаний старшие ученики становятся ассистентами преподавателя, а с 15–16 лет уже могут самостоятельно руководить оркестром [там же].

Традиционной особенностью музыкального образования в Германии является ориентация на любительское музицирование – сольное и коллективное, в том числе домашнее, семейное. Музицирование является одним из любимых хобби населения страны. Доказательством этого служат многочисленные хоровые и инструментальные коллективы различных составов и уровней. Немцы неплохо владеют музыкальной грамотой, чтением нот и буквенными обозначениями аккордов. Все эти навыки формируются в общеобразовательной школе, являются ее заслугой и показателем достижения общественно значимого результата. Для его оценки существует 4 уровня обучения: начальный, средний нижний, средний и повышенный. Каждый из уровней занимает от 2-х до 4-х лет. При этом задачи музыкального образования формулируются следующим образом: сознательно слушать и понимать знакомую и незнакомую музыку; понимать ее роль в жизни человека в прошлом и настоящем; критически осмысливать различные формы музыки, особенно используемые средствами массовой информации; творчески и самостоятельно владеть средствами музыкальной выразительности, проявляя к ним критическое отношение; воспроизводить музыку голосом и на инструментах; сочинять музыку, выражая себя с ее помощью; уметь читать музыкальный текст. Заметим, что эти задачи масштабны и всеобъемлющи и вполне характеризуют высокую результативность музыкального образования в современной Германии.

Главными задачами итальянской музыкальной педагогики являются «понимание» и «творчество». При этом понимание трактуется в несвойственном нам практическом плане: это умение исполнять и интерпретировать (толковать) музыку. В свою очередь интерпретация предполагает постижение смысла музыки, ее функций, стиля и представляет собой не только процесс «расшифровки» нотного текста, но и творческую деятельность слушателя и исполнителя. Умение создавать музыку (исполнение, импровизация, сочинение) предполагает способность организовывать звуковую материю и создавать музыку для самовыражения, общения и т.д. Как видим, в отношении к личности здесь также имеет место своеобразный конгломерат процесса и результата.

Восприятие музыки в китайских школах [там же] традиционно связано со слушанием музыки и пением, и только в последнее время педагоги стали включать в уроки элементы творчества. Характерно, что китайские учителя придают решающее значение именно процессу, который позволяет развить творческий дух учеников, мотивировать их к активному обучению музыке, хотя и не отрицают значение результата. При этом педагоги не спешат с развитием у детей творческих способностей, давая возможность им раскрываться постепенно. Мнение американских специалистов на этот счет противоположно: они считают, что если творческие способности не пробудить рано, они вообще не разовьются, тогда как мастерство можно приобрести и позже. На протяжении последних лет китайская педагогика постепенно отходит от ориентации на мастерство как результат образования к ориентации на творческую деятельность (т.е. – процесс). При этом результативность музыкального образования

оценивается с позиции исследовательских навыков учащихся, их умения самостоятельно решать проблемы.

Музыкальное образование в корейской школе [4] опирается на традиционную дисциплину и доминирование певческой деятельности учащихся, в отличие от акцента на концептуальное понимание музыки, как в США, или инструментальное исполнительство, как в Японии. Оценка успеваемости складывается из характеристики педагога и общей оценки, отражающей успехи ученика, а иногда не только общей, но и «профильных» оценок, фиксирующих конкретные достижения ученика в пении, игре на инструменте, музыкальной грамоте, истории музыки. Характерно, что в процессе сочинения музыки корейские педагоги различают «музыкально-творческие» и «музыкально-правильные, но не оригинальные» произведения. Названия говорят сами за себя и вполне соответствуют отечественной идее объективно и субъективно нового в музыкальном творчестве детей.

Основными тенденциями развития музыкального образования в США, помимо уже упомянутых, являются: стремление к всеобщности и доступности музыкального образования; приобщение через музыку (народную, классическую и популярную) к общечеловеческим ценностям; развитие креативных способностей и способности к самоактуализации средствами музыки; индивидуально-дифференцированный и элективный (в старших классах) подход; профессиональное обучение музыке в условиях общеобразовательной школы; культурно-просветительная работа с родителями и общественностью; применение новейших технических средств; открытость мировому музыкально-педагогическому опыту.

Традиционные цели и задачи скандинавского музыкального образования [там же] в 80–90-е гг. XX в. были пересмотрены в связи с музыкальным плюрализмом и возрастающим значением занятий музыкой на досуге. В настоящее время осознается многоаспектная природа музыкальных знаний, а также этнодидактическая взаимосвязь музыки и школы. Изменения воплотились в следующих формах деятельности: создание музыки (творение, сочинение, аранжировка и импровизация); воспроизведение (исполнение и воссоздание музыки в воображении); восприятие звуков как музыки; ее понимание (анализ и объяснение содержания; передача своего понимания немзыкальными способами – словами, рисунками, движениями); осмысление музыки (ее оценка, исследование стиля и жанра). Большое значение приобрело сочинение музыки, предполагающее активную практическую деятельность учащихся, причем именно как творческий процесс, а не с позиции ценности конечного результата – сочиненного произведения.

В скандинавском музыкальном образовании большое внимание уделяется теориям «взаимодействия» и «направляемого участия», которые ориентированы на коллективную практическую деятельность учащихся. При этом теория взаимодействия обеспечивает «усвоение смысла» в процессе групповой деятельности и совместного выполнения задач – в отличие от усвоения правил и последующего их применения, поскольку именно в процессе совместной деятельности правила и усваиваются. Условия обучения становятся неотделимыми от процесса, а содержание знания – от его практического применения.

В современной японской школе, знаменитой своими эстетико-воспитательными традициями, в 5-м классе обучают самовыражению, включающему пение и игру на инструментах – по слуху и с листа; сочинение или импровизацию; пение и игру с листа мелодии в фа-мажоре; выразительные телодвижения, отражающие темп, динамику, метр и фразировку; *наслаждение фактурой и гармонией* (курсив наш – Е.Б.) в процессе хорового и инструментального исполнения; знакомство с музыкальными обозначениями и т.д. Подчеркнем, что детей учат не только игре на инструментах, но и тому, как с помощью музыки что-либо выразить. Дети читают ноты, играют в ансамбле, осваивают специальные упражнения для развития подвижности пальцев («пальцербика») и музицируют на инструментах в различных стилях [4]. Заметим, что в России подобное делается, но в профессиональных учебных заведениях, а никак не в общеобразовательной школе.

Подытоживая сказанное, отметим, что в зарубежной музыкальной педагогике в большинстве случаев приоритетна результативность музыкально-

го образования, которая фиксируется различными способами, средствами и отражает освоение учащимися широкого круга видов музыкально-творческой деятельности и связанных с ними умений. Результативность музыкального образования связана также с интегративным характером музыкально-образовательного процесса. Ведущие мировые тенденции оказывают влияние на развитие музыкального образования в современной России. Так, все острее стоит проблема результативности массового музыкального образования в отечественной школе, обеспечить которую призвано коллективное музицирование – хоровое и инструментальное. Ориентация на практическую деятельность учащихся и конкретные умения в сфере коллективного музицирования обусловила потребность в создании новой программы по музыке для массовой российской школы. При условии ее разработки и внедрения отечественная школа скорректирует свои приоритеты и в известной мере переориентируется на результативность музыкально-образовательного процесса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бодина Е.А. Идеи музыкального образования: от Платона до Кабалевского : в 2 ч. / Е.А. Бодина. – М. : 11-й ФОРМАТ, 2013. – Ч. 1.
2. Как учат музыке за рубежом. – М. : Классика – XXI, 2009.
3. Кудрявцев В.Т. Культуросообразное образование: концептуальные основания / В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Школяр // Известия Российской академии образования. – М. – 2001. – № 4.
4. Музыкальное образование в контексте культуры: Вопросы теории, истории и методологии. – М. : РАМ им. Гнесиных, 2009.
5. Педагогика народов мира: История и современность. – М. : Пед. общество России, 2001.
6. Школяр Л.В. Музыка в системе развивающего обучения : в 2-х ч. / Л.В. Школяр // Международный альманах «Гуманитарное пространство». – М. : ФГНУ РАО «Институт художественного образования», 2012. – Т. 1.
7. Bowen Y.A. History of Western education. London / Y.A. Bowen. – Methuen : @ Co., 1986.