

**АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЗА РУБЕЖОМ**
**CURRENT DIRECTIONS OF THE DEVELOPMENT OF MUSICAL EDUCATION
ABROAD**

БОДИНА ЕЛЕНА АНДРЕЕВНА
BODINA ELENA ANDREEVNA

д.п.н., профессор, зав.кафедрой истории и теории музыки и музыкального образования Московского городского педагогического университета

Doctor of Education, professor, head of chair history and theory of music and musical education Moscow City Teachers' Training University; e-mail: bodinae@mail.ru

Ключевые слова: модернизация музыкального образования, полиэтничность общества, культура постмодернизма, практическое музицирование, приоритет результата, оркестровое движение.

Key words: modernization of music education, polyethnic society, postmodern culture, practical music-making, priority of the result, the orchestral movement.

Аннотация: Статья посвящена анализу практически ориентированных направлений развития музыкального образования за рубежом, которые не характерны для развития отечественного музыкального образования. Знакомство с актуальным зарубежным опытом может способствовать обновлению отечественной музыкально-образовательной системы.

Abstract: The article is devoted to the analysis of practically oriented directions of the development of musical education abroad, which are not characteristic for the development of Russian musical education. Familiarity with relevant foreign experiences can contribute to the renewal of Russian music and the educational system.

Модернизация музыкального образования в современной России диктует необходимость пристального внимания к процессам, происходящим в этой сфере за рубежом. Цель настоящей статьи - охарактеризовать некоторые актуальные направления развития теории и практики музыкального образования в зарубежных странах. В качестве объекта знакомства нами были выбраны несколько стран Северной и Южной Америки: США, Канада, Бразилия и Венесуэла.

Опыт вышеназванных стран базируется на учете новых реалий развития музыкального образования в современном мире[1,2]. Это, прежде всего, так называемая «музыкальная революция XX в.», обусловленная активной деятельностью средств массовой информации и распространением рок- и поп-музыки, в первую очередь, западной, поскольку ее национальные аналоги оформились далеко не во всех странах, в связи с чем западная рок- и поп-продукция пользуется спросом во всем мире. В большинстве зарубежных стран рок- и поп-музыка входит в школьный репертуар, препятствуя его академизации и отрыву от окружающей звуковой среды.

Заметим, что лояльность зарубежных педагогов к року и поп-музыке проявляется далеко не всюду. Так, в Бразилии, несмотря на интерес к неформальной музыке, поп-музыка считается экзотикой, достаточно стереотипной и негибкой. Зато большой популярностью пользуется *капоэйра* – национальный вариант синтеза пения и танца, сопровождающихся игрой на однострунном национальном инструменте *беримбау* и ударных [1].

Существенной особенностью стала полиэтничность большинства обществ, в результате чего подавляющее большинство стран превращается в «глобальные музыкальные деревни», для которых характерны не только ярко выраженные национальные особенности музыки различных этносов, но и требования последних учитывать эту специфику в процессе преподавания музыки в школе.

Важным условием, обеспечивающим эффективное развитие музыкального образования в современном мире, является учет актуальных постмодернистских тенденций. В первую очередь, это касается нового антропологического типа личности: космополитичной, всеядной, свободной от традиционных ценностей и поведенческих норм. Для нее характерны также шизоидность, основанная на оправдании собственных инстинктов и побуждений, динамичная интеллектуальность как результат технологизации и быстрого обновления жизненных установок, языковая игра, воплотившаяся в свободном общении в Интернете, и, наконец, потребление как основная форма взаимодействия с окружающей действительностью [3, с. 215].

Что касается особенностей современного потребления музыки, то оно становится индифферентным, безоценочным, фрагментарным, мозаичным, вполне осознаваемым, однако с минимальным включением и задействованностью эмоциональной сферы личности. Таким образом, «музыкальная революция XX в.» существенно изменила реципиента, для которого восприятие музыки на уровне эмоций и интеллекта приобрело новые формы и содержание. Заметим, что в США – родине концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга – считают, что музыка тесно связана не только с правым (интуитивным, образным), но и с левым (речевым) полушарием. Это позволяет американским ученым, основываясь на теории «множественного интеллекта» Г. Гарднера, говорить о специфическом «музыкальном интеллекте», в формировании которого участвуют оба полушария. Значение музыки с учетом перечисленного определяется довольно широко: музыка служит тому, чтобы люди разного происхождения и интеллекта могли работать вместе [2].

Отметим еще один нюанс в организации школьного музыкального образования за океаном, где школа мыслится как местный эпицентр по социальному обслуживанию населения и место коллективного отдыха. Досугово-объединяющая функция школы в России и западных странах, ее связь с родителями, населением микрорайона выражена пока слабо. Здесь есть чему поучиться у зарубежной школы, тем более, что социокультурная роль музыкального образования акцентируется сегодня все чаще, как и зарубежная идея «школозависимости» общества.

Интересен и такой аспект музыкального образования за рубежом, который связан с

поликонфессиональностью населения и коллективов школы, где, как правило, одинаково запрещены и поддержка, и запрет религии, включая секты. Поэтому «религиозная» музыка (или, по Сергеевой-Критской, «музыка церковной традиции») изучается лишь с точки зрения ее музыкальных свойств – без учета религиозного содержания.

Подчеркнем популярность школьных исполнительских коллективов на американском континенте. Они чрезвычайно разнообразны, их создание приветствуется и всемерно поддерживается. Например, в Бразилии обучение музыке вообще понимается как коллективная деятельность [2], и в этом смысле именно коллективное музицирование становится основной формой приобщения к музыке в школе.

Одним из эпицентров новаторского музыкально-образовательного опыта стала Венесуэла. В этой стране осуществлен беспрецедентный проект общедоступного музыкального образования через создание системы детских и юношеских симфонических оркестров [1]. В 1975 г. был организован первый молодежный оркестр и взят курс на привлечение в оркестровые коллективы детей безработных и выходцев из маргинальных кварталов. С этого времени успешно реализуется программа адаптации детей и подростков посредством музыки и вовлечения их в общественную жизнь через музицирование в оркестрах. Их основная задача – предоставить малообеспеченным гражданам доступ к высокой культуре. В этой связи вдохновитель и энтузиаст этого движения Х. А. Абреу говорил: «Культура для бедных не может быть бедной культурой» [1, с.31].

Активное развитие «оркестрового движения» при участии приглашенных из Европы именитых музыкантов привело к тому, что в 2007 году Уго Чавес подписал декрет о новой миссии государства – миссии «Музыка», цель которой – воспитать человека, «привитого» культурой и таким образом сформировать в стране качественное гражданское общество.

На начальном этапе обучения применяется метод Ш. Судзуки – музицирование по слуху, без изучения нотной грамоты. Помимо метода Судзуки, в процессе обучения применяются элементы систем Э. Жака-Далькроза и К. Орфа. Музыкальные коллективы, как правило, разновозрастные, для них характерно взаимообучение участников. С 15-16 лет ученики уже подготовлены настолько, что могут самостоятельно руководить своим оркестром.

Основной структурной единицей в процессе музыкального образования служат *nucleos* – «ядра», которые существуют в трех видах: на базе общеобразовательных школ, отдельные (в собственных зданиях) и в детских исправительных учреждениях. Система обучения в *nucleos* предполагает занятия музыкой детей в возрасте от 2 до 15 лет.

Занятия проводятся ежедневно, кроме выходных, по 3-4 часа в день. Основа обучения – музицирование в оркестрах, ансамблях и хорах. Для всех детей обучение бесплатное, а также бесплатная школьная форма и обед. 1-2 раза в неделю проводятся часовые индивидуальные занятия. Музыкально-теоретические предметы специально не изучаются. Необходимые теоретические знания по сольфеджио и элементарной теории музыки учащиеся получают от дирижера оркестра. Репертуар – западная классика, а также латиноамериканская классическая и народная музыка.

В результате реализации государственной миссии «Музыка» уже через 2 года в стране было 180 nucleos, в которых обучалось 250 тысяч детей и подростков. 20% выпускников продолжают музыкальное образование в консерваториях (среднее звено) и институтах высшего музыкального образования. Венесуэльский проект вызвал широкий международный резонанс, им заинтересовались в США, Англии, Германии, Италии, Испании, Китае, Португалии[1].

Одним из практических результатов венесуэльского музыкально-образовательного проекта стал рост публики на концертах классической музыки. Перед началом каждого концерта дирижеры рассказывают слушателям о музыке: история создания произведений, их художественная ценность. Такие беседы способствуют большей осмысленности восприятия музыки слушателями, стимулированию их интереса к серьезному искусству.

Сегодня в музыкальном образовании за рубежом остро стоит вопрос, что важнее: музыкальные знания или практическая музыкальная деятельность? Ответ на этот вопрос – четкий и недвусмысленный: важны не знания, а практическая музыкальная деятельность, творчество и понимание музыки. Обратим внимание на то, что «понимание музыки» имеет в зарубежной педагогике четкую и иерархически осмысленную трактовку. И если в отечественной музыкально-образовательной практике целенаправленное слушание неразрывно связано с пониманием, то за рубежом это – две иерархические ступени единого процесса восприятия музыки. Слушание понимается лишь как аудиальная акция, совсем не обязательно сопровождающаяся пониманием, которое составляет следующий этап – осознанного восприятия. За слушанием следуют реагирование (речь о практическом «отклике» на музыку в любой из возможных форм) и рецензирование, связанное с оценочной деятельностью воспринимающего.

Таким образом, логическая цепочка «слушание – понимание – реагирование – рецензирование» характеризует структуру восприятия с учетом различных его сторон и уровней. В то же время решающее значение приобретает музыкальная деятельность учащихся, в особенности, коллективное музицирование. Значение этого аспекта музыкального образования подрастающего поколения педалируется не только в Северной

и Южной Америке, но и практически во всех странах. Сегодня о нем все чаще говорят и в России. Именно практическая музыкально-творческая деятельность школьников приобрела решающее значение и обусловила многие инновации в музыкальном образовании в России и за рубежом.

В этой связи обратим внимание еще на один существенный момент. Одной из принципиальных установок классической отечественной педагогики искусства в лице Б. Л. Яворского, Б. В. Асафьева, Л. С. Выготского и др. является приоритет процесса над результатом. В контексте этого постулата интересна современная установка зарубежных педагогов: акцентирование ими не процесса, а результата с его обязательной оценкой. Это обеспечивается применением компетентностного подхода, пришедшего в Россию вместе с новой - двухступенчатой - образовательной системой.

Весьма актуальна сегодня и проблема освоения нотной грамоты: по Кабалевскому, ее следует начинать осваивать лишь со второго класса, тогда как в первом достаточно «музыкальной грамотности» - эмоциональной отзывчивости на музыку. В этой связи заметим, что в современной Корее нотную грамоту начинают учить с третьего класса, в Китае вместо традиционной - цифровая нотация, а в Венесуэле Х. А. Абреу придумал оригинальную систему ручных знаков, заменяющих нотопись и музыкальную терминологию. Однако на первых этапах обучения музыке задача освоения нотной грамоты не ставится и доминирует музицирование по слуху.

Перечисленные особенности и направления развития музыкального образования за рубежом не исчерпывают всего спектра вопросов, однако рассмотрение даже некоторых из них приводит к выводу о многообразии путей решения привычных проблем, к которым российские педагоги подходят с традиционных, устоявшихся позиций. Знакомство с актуальными направлениями развития музыкального образования за рубежом позволяет по-новому взглянуть на современное состояние и перспективы отечественного музыкального образования. Параллельно с сохранением его ценнейших традиций необходимо заимствовать позитивные наработки, вызревшие в недрах зарубежной школы и свидетельствующие о возможностях вариативного и гибкого решения актуальных проблем музыкального образования с учетом изменившейся социокультурной ситуации в современном обществе и школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доленко Е. А. Музыкальное образование в Венесуэле / Музыкальное образование в контексте культуры: вопросы теории, истории и методологии. – М.: РАМ им. Гнесиных, 2009.
2. Как учат музыке за рубежом. – М.: Классика – XXI, 2009.
3. Методология: вчера, сегодня, завтра. - Т. 2. - М. - Школа культурной политики, 2005.