

УДК 372/878

DOI: 10.34670/AR.2020.45.5.189

Формирование компетенций у учащихся французской школы (2-4 циклы) в процессе музыкального образования

Бурякова Любовь Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры музыкального и художественного образования,
Таганрогский институт им. А.П. Чехова,
Ростовский государственный экономический университет,
347936, Российская Федерация, Таганрог, ул. Инициативная, 50;
e-mail: l.bevza@mail.ru

Исследование осуществляется при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ, проект №19-013-00855) в Ростовском государственном экономическом университете. Тема проекта: «Тенденции развития музыкального образования в современной Франции». Руководитель проекта – доцент Л.А. Бурякова.

Аннотация

Музыкальное образование в России в настоящее время подвергается существенным организационным и содержательным преобразованиям, что характерно для всей системы образования, в том числе и мировой. Теория и практика музыкального образования во Франции представляет для нас особый интерес по многим причинам, главной из которых является основательность французских исследовательских работ, отличающихся предоставлением большого объема воспроизводимых фактов и явлений, результаты которых, как правило, подкрепляются учеными экспериментально. Общие для Франции и России тенденции обновления содержания, методов, технологий, успешного внедрения компетентностного подхода в практику обуславливает и актуализирует обращение к положительному опыту французской музыкальной педагогики. В статье осуществлен сравнительно-сопоставительный анализ компетенций, разработанных в современных программах по музыке, утвержденных Министерством Национального образования Франции для трех циклов обучения (2-го, 3-го и 4-го) в общеобразовательной школе. В них отражена направленность предмета на всестороннее музыкальное и личностное развитие обучающихся с учетом эстетических потребностей современного общества, тенденций и реалий современной эволюционирующей музыкальной среды; обобщены некоторые аспекты практической деятельности учителей музыки в начальной школе и колледже. В исследуемых программах по музыкальному обучению особое внимание уделяется изучению широкой палитры музыкальных жанров и стилей, включающей творчество композиторов новейших музыкальных течений; введению в учебный процесс современных цифровых технологий, оперированию различными акустическими и электронными источниками звука и ресурсами. В заключении обозначены сходства и различия французской и российской систем школьного музыкального образования в плане содержательной стороны вырабатываемых образовательных компетенций.

Для цитирования в научных исследованиях

Бурякова Л.А. Формирование компетенций у учащихся французской школы (2-4 циклы) в процессе музыкального образования // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 5А. Ч. II. С. 721-734. DOI: 10.34670/AR.2020.45.5.189

Ключевые слова

Музыкальное образование Франции, компетенции, начальная школа, колледж во Франции, обучение.

Введение

Системы музыкального образования в разных странах обладают существенными национальными отличиями, обусловленными особенностями исторического развития, музыкального искусства, социальными условиями его бытования и т.д. Основанием для изучения достижений Франции в данной области служит, в первую очередь, приоритетное место, занимаемое музыкой в шкале культурных ценностей французского общества. Это во многом связано со стратегией развития современного музыкального образования в этой стране, проявляющейся в особом внимании к общему музыкальному развитию с использованием практико-ориентированного подхода к освоению основных компетенций. Учитывая общие с нашей страной траектории развития в этой области, сопоставление указанных стратегий с теорией и практикой обновления отечественной системы является существенной предпосылкой для осмысления позитивного опыта французских педагогов с целью привлечения учащихся к непосредственному общению с лучшими образцами музыкального наследия, поощрения творчества и развития художественного вкуса.

В нашем исследовании мы обратились к франкоязычным источникам: трудам ученых в области психологии, музыкальной педагогики, программным документам Министерства Национального образования Франции, разработкам учебно-методического характера и др., большая часть которых впервые переведена нами на русский язык.

Особенности программных документов Министерства образования Франции

Содержание школьных дисциплин во французской образовательной системе регулируется программами Министерства Национального образования Франции, которые периодически изменяются в соответствии с очередными реформами и публикуются в Официальном журнале «Le bulletin officiel». Для программных документов характерно деление не на образовательные уровни (дошкольное, начальное, основное, среднее), а на циклы (более мелкая градация)¹.

¹ Декретом об образовании 2013 года [Décret n°2013-682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège. Art. D. 311-10] утверждены следующие учебные циклы начиная с дошкольного образования до среднего звена (включительно):

Цикл 1 – цикл раннего обучения (des apprentissages premiers) включает три уровня дошкольного образования – младшую, среднюю и большую секции материнской школы (возраст от 2 до 5 лет).

Цикл 2 – базовый цикл обучения (cycle des apprentissages fondamentaux), охватывает три первых года начальной школы: подготовительный курс, элементарный курс первого года обучения и элементарный курс

«Ритм» трехлетних циклов² создает преемственность между школой и колледжем и облегчает продвижение каждого учащегося в собственном темпе. Так, если ученик не смог приобрести необходимые компетенции к концу цикла, ему дается для этого дополнительный год. Еще один плюс заключается в возможности более частого тестирования результатов обучения благодаря перечню ожидаемых результатов обучения к окончанию каждого цикла.

Особенностью учебного процесса французской школы является унификация содержания обучения в государственных программах в сочетании с разнообразием способов приобретения необходимых компетенций [Estienne, 2015, 7-8].

Со времени введения в область музыкального образования Франции двух документов, утвердивших статус преподавателя музыки в государственной образовательной системе, – Свидетельства о квалификации преподавателя второй ступени (CAPES, 1972) и конкурса по набору преподавателей среднего и высшего образования (Agrégation, 1975) – было опубликовано пять комплектов учебных программ по музыкальному образованию для всех уровней (1977, 1985, 1995, 2008 и 2015 гг.) [ibid.]. На сегодняшний день актуальной для всех дисциплин 2-го, 3-го и 4-го циклов, включая музыкальное образование, является Программа 2015 года [Programmes..., 2015].

Эволюция компетенций в современных программах по музыкальному образованию для начальной школы и колледжа (2-й, 3-й, 4-й циклы обучения)

Музыкальное образование во французской школьной системе охватывает два больших поля компетенций, структурно образующих весь курс обучения от начала цикла 2 до конца цикла 4. К ним относятся: восприятие (фр. «perception») и деятельность (фр. «production»). Процесс восприятия включает прослушивание, сравнительный анализ музыкальных произведений или их фрагментов, изучение музыкальной терминологии, изобретение учащимися собственного «нотного» письма. Музыкальная деятельность подразумевает изучение разнообразного репертуара в процессе индивидуального и коллективного исполнения, создание сочинений, управление цифровыми инструментами.

Вырабатываемые компетенции, сохраняя общую направленность, изменяются и дополняются в соответствии с переходом на новый образовательный уровень (цикл).

Представленный в статье сравнительно-сопоставительный анализ приобретаемых компетенций, согласно обозначенным в программах разделам деятельности, позволяет проследить их эволюцию на протяжении всего периода обучения в начальной школе и колледже (2-й, 3-й и 4-й циклы). Значительное обогащение перечня компетенций, определяющего особую

второго года обучения (возраст от 6 до 8 лет).

Цикл 3 – цикл консолидации (cycle de consolidation), включает два года обучения в начальной школе, следующие после базового цикла, и первый год колледжа, именуемые соответственно: средний курс первого года, средний курс второго года и шестой класс (возраст от 9 до 11 лет).

Цикл 4 – цикл углубления (cycle des approfondissements), соответствует трем годам колледжа: пятому, четвертому и третьему классам (возраст от 12 до 14 лет). Нумерация классов во французской школе обратная (начинается с 11 класса).

² Новое разделение на циклы, введенное в 2015 году, воспринимается педагогическим сообществом Франции неоднозначно. Некоторые учителя считают ее чисто внешней мерой, не имеющей большого влияния на качество знаний.

завершающую ступень обязательного музыкального образования на 4-м цикле, и связанное с этим существенное изменение формулировок разделов деятельности делает правомерным отдельное рассмотрение ключевых компетенций данного цикла.

Компетенции, вырабатываемые на 2-м и 3-м циклах обучения

Раздел 1. «Пение»³. На 2-м, базовом, цикле обучения (*cycle des apprentissages fondamentaux*) детей в возрасте от 6 до 8 лет преобладает одноголосное хоровое пение, в процессе которого дети учатся воспроизводить мелодические, ритмические шаблоны, петь простые мелодии через подражание, стремясь к чистой интонации [Programmes..., 2015, 44]. Сольное исполнение песен, а также освоение элементарных видов полифонии (бурдон, простой канон) включается на 3-м, так называемом цикле консолидации (*cycle de consolidation*), то есть начиная с 9-летнего возраста [Programmes..., 2015, 145].

На протяжении 2-го и 3-го циклов изучается разнообразный песенный репертуар, осваиваются понятия диапазона и регистров (высокий, низкий) разговорного и вокального голоса, а также элементарная лексика, связанная с характеристикой голоса (громкий, тихий, резкий, тяжелый, фальшивый, чистый и др.). Применяются вокальные игры с задействованием различных параметров голоса, сопровождаемые движениями корпуса и рук соответственно характеру звучащей музыки [Programmes..., 2015, 44, 145].

На 3-м цикле хоровое пение осуществляется преимущественно с инструментальным сопровождением; практикуются игры с мелодическими фразами, песнями с варьированием тембров, громкости, длительностей, темпов, высоты, пространства (через движения), в соответствии с определенными выразительными намерениями. Закрепляется знание музыкальной терминологии и умение грамотно ее применять при слушании и исполнении музыки [Programmes..., 2015, 145].

Раздел 2. «Слушание, сравнение». Компетенции, приобретаемые на 2-м и 3-м циклах: умение описывать и сравнивать звуковые элементы песен разных стран и исторических эпох по сходству и контрасту; определять типы развития (повтор мелодии, ритмического рисунка и т.д.); иметь представление о простых музыкальных формах (например, куплет/припев, АВА). Учащиеся определяют сходства и различия между образным строем музыкальных произведений, используют термины: тембр, высота, форма, динамика, темп; изобретают графическое либо пластическое (с помощью жестов) выражение прослушиваемой музыки [Programmes..., 2015, 44, 146].

На 3-м цикле изучаются основные виды музыки (вокальная, инструментальная), состав симфонического оркестра. Обучающиеся приобретают начальные навыки сравнения различных интерпретаций одного и того же произведения; графической записи музыкальных фрагментов с помощью изобретаемых детьми рисунков-схем, изображающих направление мелодической линии, особенности ритма, формы; сопоставления музыкальных сочинений с художественными произведениями, относящимися к другим видам искусств (неподвижное и анимированное изображение, танцы).

Дети учатся словесному описанию прослушиваемых в классе музыкальных произведений (либо отрывков), пользуясь приобретенной на 2-м цикле музыкальной терминологией

³ На 3-м цикле раздел именуется «Пение и интерпретация».

[Programmes..., 2015, 146].

Раздел 3. «Исследование и представление»⁴. На 2-м цикле обучения данная деятельность заключается в исследовании различных параметров вокальных и иных звуков (интенсивность, высота, тембр, длительность) с последующим графическим либо пластическим (с помощью жестов) их воплощением. На этой основе учащиеся пытаются изобретать простейшие музыкальные построения, практикуют с помощью речевого и вокального интонирования способы выражения различных чувств (печаль, радость и др.), изображения характеров персонажей.

В распоряжении учителя имеются разнообразные звуковые материалы, предметы (небольшие ударные инструменты, звуковые пластины различного свойства и т.д.), применение которых обогащает коллективное музицирование [Programmes..., 2015, 45].

Главное отличие приобретаемых компетенций данного раздела на 3-м цикле заключается в постепенной трансформации «ролей» обучающихся: от исследователя звуков окружающего мира к создателю музыки – композитору. Это подразумевает начальные попытки «конструирования» музыки с соблюдением следующего порядка действий: воспроизведение (звуков), слушание, систематизация, выбор, организация, сочинение. Дети приобретают навык управления цифровыми музыкальными инструментами с целью создания звуковых эффектов, свойственных электроакустической музыке⁵.

Раздел 4. «Обмен, распространение»⁶. На 2-м цикле раздел предусматривает воспитание умения свободно выражать эмоции, чувства, личные художественные предпочтения; формируется словарный запас, позволяющий каждому ученику делиться мыслями, ощущениями, переживаниями с другими людьми [Programmes..., 2015, 45].

Дополнительные компетенции 3-го цикла: выражать свои вкусы, высказывать аргументированное суждение о музыке и др. Для их реализации происходит усвоение смысла понятий «уважение», «доброжелательность», «толерантность». Учащиеся обмениваются впечатлениями, ведут дискуссии о музыке, транслируемой популярными медиа-каналами. Практикуется критическое обсуждение записи коллективного вокального музицирования (пение, вокальные игры, импровизация) с целью последующего улучшения качества его исполнения.

Резюмируя в общих чертах процесс музыкального развития учащихся на протяжении двух образовательных циклов, предусматривающих овладение представленными выше компетенциями, можно заметить, что их формирование строится по принципу «спиральной» логики, опорные моменты которой отражены в изменении самих формулировок названий видов деятельности на 3-м цикле (по сравнению со 2-м)⁷.

Также следует отметить, что программы 3-го цикла по художественному образованию

⁴ На 3 цикле раздел называется «Исследование, представление и сочинение».

⁵ Главными партнерами Министерства Национального образования в области научных исследований и сочинения музыки являются IRCAM (Институт исследования и координации акустики и музыки) и GRM (Группа музыкальных исследований). В них учащиеся знакомятся с интерактивными сборниками музыкальных произведений, программным звуковым обеспечением, осваивают методы работы с элементами музыкального языка, технику композиции и т.д.

⁶ На 3 цикле «Обмен, разделение и аргументирование».

⁷ Некоторые компетенции 2-го цикла, повторяющиеся на 3-м цикле, нами сознательно опущены для того, чтобы не перегружать информацию.

[Programmes..., 2015, 142–153] предусматривают реализацию междисциплинарных художественных проектов, в которые, помимо музыки и изобразительного искусства, включаются предметы общеобразовательного цикла: французский язык и физическая подготовка. Важную роль играет посещение концертов, театральных представлений и презентационных пространств [Programmes..., 2015, 142].

Компетенции, вырабатываемые на 4-м цикле

4-й цикл (возраст от 12-13 до 14-15 лет), именуемый «циклом углубления» (*cycle des approfondissements*), является завершающим учебным курсом обязательного музыкального образования во французской школе и одновременно подготовительным для желающих продолжить музыкальную подготовку в старшей школе (лицее).

Подобно 2-му и 3-му циклам, программа 4-го цикла также включает два направления: деятельность и восприятие. Первое подразумевает освоение разнообразного репертуара и вовлечение учащихся в реализацию более сложных по сравнению с предыдущими циклами музыкальных проектов с применением технических средств. В рамках второго направления – восприятия – продолжает осуществляться открытие музыкальных сочинений прошлого и настоящего, изучается более подробный музыкальный словарь. Ниже рассматриваются вырабатываемые компетенции на 4-м цикле согласно разделам – видам деятельности [Programmes..., 2015, 278–281].

Раздел 1. «Реализовывать музыкально-исполнительские или творческие проекты». В рамках данного вида деятельности формируются следующие компетенции: определить музыкальные характеристики разнообразных групповых или индивидуальных проектов и обеспечить их реализацию, привлекая соответствующие ресурсы – электронные инструменты для воссоздания музыки, записи звуков, цифровой модуляции (тембр) и организации их во времени (секвенция); исполнить проект перед школьной аудиторией. Репертуар для исполнительских проектов состоит из современных, классических, внеевропейских песен; опер, мюзиклов, мелодий и т.д.

Компетенции в творческой деятельности на 4-м цикле включают сочинение мелодии на предложенный текст или сочинение своего варианта мелодии на текст уже существующей песни («*chanson sur musique préexistants*»)⁸; создание небольших композиций (вокальных или с помощью различных акустических и электронных источников звука) в стиле изучаемой в данное время пьесы; выполнение в небольших группах цифровых сочинений согласно техническому заданию [Programmes..., 2015, 278–279].

Освоение раздела 2. «Слушать, сравнивать, овладевать музыкальной культурой» предусматривает:

-знание основных жанров музыки: вокальная, инструментальная, электроакустическая, смешанная и т. д.

-знание нескольких крупных музыкальных произведений национального, европейского и мирового наследия; набора стилистических признаков;

-умение сосредоточить внимание на продолжительных и сложных музыкальных объектах;

⁸ В плане совпадения любопытно параллельное освоение французскими и российскими педагогами данной компетенции с тем отличием, что она прописана в перечне компетенций для французской школы, а в России, хоть и отсутствует в государственных программных требованиях, применяется в практической работе отдельных педагогов под названием «сочинение сочиненного» (В.О. Усачева).

-умение определять и сравнивать основные музыкальные стили; поиск и сравнение близкой и далекой по стилю музыки;

-умение определять различия и сходства в интерпретациях конкретного произведения;

-восприятие и описание художественных и технических качеств записи музыки;

-манипулирование несколькими формами графического отображения (визуализации) звуковых сигналов с помощью цифровых инструментов⁹;

-знакомство с цифровыми материалами для создания и распространения музыки;

-знакомство с понятиями акустики и физики звука, децибела (Db), «сжатия» звука.

-поиск оригинальных ассоциаций между музыкой и анимированным изображением: эксперименты, выбор, редактирование, презентация, сравнение, аргументация;

-исследование физиологии слуха; изучение воздействия социальной ситуации (городская звуковая среда, прослушивание через наушники, концерты и т. д.) на слуховое здоровье и др. [Programmes..., 2015, 278, 289].

Раздел 3. «Исследовать, представлять, создавать и производить». В процессе музицирования программой предусматривается выработка компетенций: использовать стилевые и технические свойства известных произведений; спроектировать, сочинить, аранжировать небольшую пьесу по образцу уже существующей (*pièce préexistante*), используя преимущественно цифровые инструменты; пользоваться знанием построения формы сочинения.

Развитие восприятия учащихся в рамках раздела подразумевает выявление, исследование и рациональное применение различных ресурсов (текстов, записей), необходимых для реализации проектов. Личный опыт учащихся в создании музыки помогает им и глубже понимать, и давать объективную оценку творчеству других. На 4-м цикле они учатся самостоятельно составлять список музыкальных произведений, отбирая их в соответствии с поставленной художественной задачей. Каждый последующий этап работы сопровождается оценкой учащихся собственных достижений [Programmes..., 2015, 278, 281].

Раздел 4. «Обмениваться, делиться, аргументировать и спорить». В сфере деятельности (*la production*) раздел ориентирует учащихся на поиск вариантов исполнения, формирование навыка конструктивной критики коллективного или индивидуального музицирования, включая собственное.

Область восприятия на 4-м цикле предусматривает постановку познавательных проблем, требующих формирования следующих компетенций:

-отличать субъективную точку зрения от объективной;

-подкреплять критическое замечание объективным анализом;

-уважительно относиться к способу выражения эмоций другими людьми;

-обогащать личный опыт приятием разнообразия вкусов других людей;

-различать позиции создателя, исполнителя и слушателя;

-уважать авторские права, вырабатывать привычку использовать общедоступный звуковой материал [Programmes..., 2015, 278, 281].

В рамках раздела 5 («Изучение, воображение, сочинение и деятельность») и раздела 6

⁹ Инновационная методика, заключающаяся в применении графических и иных эффектов с помощью специальных устройств, выполняющих визуализацию звука в реальном времени. Используемые эффекты служат «индикатором» движения мелодии, темпа, громкости звучания и усиливают впечатление от музыки. В качестве источников звука могут быть аудиофайлы, подключенные к компьютеру музыкальные инструменты или синтезированные звуки.

(«Обмен, участие, споры и обсуждения») предусматривается совершенствование компетенций первого и второго разделов программы в конкретных ситуациях музыкальной деятельности и восприятия [Programmes..., 2015, p. 281].

Итак, в процессе музыкального образования на 4-м цикле французской школы учащиеся формируют художественную культуру личности и в опоре на последовательное приобретение опыта исполнения и создания музыки открывают для себя разнообразие музыкального творчества¹⁰, вырабатывают независимый и критический взгляд на современный музыкальный мир. Многообразие видов работы на цикле 4 позволяет структурировать приобретение знаний согласно шести взаимодополняющим областям: тембр и пространство; динамика; темп и ритм; форма; последовательность и одновременность; стили [Programmes..., 2015, 276].

Из практики музыкального образования в школе Франции: слушание музыки

В практической работе учителей музыки начальной школы обнаруживается различие в воспитательных и образовательных подходах в зависимости от вида деятельности. Пение в первую очередь воспринимается ими как деятельность, создающая благотворную атмосферу дружелюбия и удовольствия, и лишь затем как направленная на приобретение навыков чистого интонирования, артикуляции, овладение техникой дыхания, развитие памяти и т.д. Творчество признается всеми как превосходное средство для личностного совершенствования: «...важно пребывать в творческом процессе», в котором «... человек выходит за пределы своих возможностей». В качестве глобальной цели художественного образования провозглашается становление и развитие творческой личности учащегося [Maizières, 2011].

Слушание музыкальных произведений расценивается в учительской среде как необходимая часть целенаправленного образовательного процесса, важнейшая задача которого – формирование музыкального вкуса, который, по мнению Ф. Брюжера, «является как чувством, так и суждением» [Brugère, 2000, 12].

Обозначенное выше различие в задачах в зависимости от вида деятельности может быть связано также с тем, что пение принято расценивать как вид «социальной практики», в то время как прослушивание произведений традиционно относят к «научному знанию» в соответствии с так называемой теорией «дидактической транспозиции» И. Шевалляра [Chevallard, 1998]¹¹.

Опыт музыкального образования в начальных классах показывает, что большинство учителей отдадут предпочтение слушанию музыки еще и в качестве оптимального вида

¹⁰ Отдельно стоит упомянуть о хоровом пении, которое осуществляется в каждом учебном заведении в качестве дополнительного элемента системы музыкального образования. В хоре поют все желающие, независимо от уровня или цикла. Хоровой коллектив часто участвует в проектах нескольких школ, а также сотрудничает с профессиональными музыкантами (вокалистами, инструменталистами) с целью совместных выступлений в концертах и музыкальных шоу. Партнерские отношения с артистами, культурными организациями и территориальными сообществами в реализации проектов открывают новые, оригинальные и – что важно – мотивационные образовательные перспективы, способствующие успеху учащихся [Programmes..., 276–277].

¹¹ Понятие дидактической транспозиции, широко используемое и в науках об образовании, и в различных учебных дисциплинах, сводится к простейшему выражению и объясняется подзаголовком книги Шевалляра [2]: «От академических знаний к преподаваемым знаниям».

деятельности, применяемого независимо от уровня музыкальной подготовки [Maizières, 2009; Pirirot, 1997].

Сравнивая принципы подбора преподавателями колледжа и учителями начальной школы произведений для прослушивания на уроке музыки, можно говорить о его обусловленности компетентным подходом. Так, приоритетными компетенциями, формируемыми в процессе слушания музыки в начальной школе, являются обретение музыкальной культуры посредством изучения произведений, знакомство с музыкальными жанрами и выявление характерных музыкальных элементов. В колледже акцент делается на восприятии и усвоении конкретных, точных музыкальных понятий в каждой композиции и последовательном развитии навыка эстетического суждения. В начальной школе изучаются звуковой материал, параметры звука (высота, длительность, интенсивность), игра на инструментах и музыкальные жанры. Понятия, связанные с организацией временных и пространственных аспектов произведения (звуковой план, бурдон, структура, остинато и т. д.), обсуждаются редко.

В колледже важной приобретаемой компетенцией является способность ученика воспринимать и анализировать понятия и компоненты музыкального произведения, среди них: монодическое/полифоническое письмо, ритмичная/аритмичная музыка, контрапунктическое/чисто ритмическое письмо, бурдон, темп, басса континуо, звуковые планы, хорал, fuga. Выбор произведений для прослушивания определяется также музыкальными жанрами эпохи, изучаемой в соответствии с программой по истории.

Анализ перечня музыкальных произведений для слушания, как в начальной школе, так и в колледже, обнаружил весомое место академической музыки в образовательном процессе французских школ. Исследование О. Донна, суммирующее опыт применения того или иного репертуара в практической работе, показало, что объем изучения академической музыки в колледже составляет 75%, в начальной школе – 63% репертуара¹². Таким образом, академическая музыка остается базовым ориентиром школьного образования. Что касается популярной и традиционной (народной) музыки, оба вида присутствуют в списках примерно в равных пропорциях [Donnat, 2003].

Репертуар, предлагаемый для изучения в колледже, по сравнению с начальной школой (учителя начальной школы, как правило, ограничивают свой выбор на барочной, классической, романтической и современной музыке), отличается большим разнообразием стилей и эстетических направлений. Наряду с tonальной музыкой, на 4-м цикле рекомендовано знакомить учащихся со старинными ладами церковной музыки, а также современными музыкальными течениями (атональная, репититивная, конкретная и электроакустическая музыка).

В практической работе учителя на всех уровнях обучения отдают предпочтение широко известным композиторам и наиболее часто исполняемым их произведениям. В качестве эталонных, как для учащихся колледжа, так и начальных классов, признаны сочинения Машо, Жанекена, Люлли, Вивальди, Генделя, Баха, Моцарта, Гайдна, Бетховена, Шуберта, Берио, Берлиоза, Бизе, Чайковского, Дебюсси, Равеля, Сен-Санса, Стравинского, Райха, Апергиса [Massin, Massin, 1985]. В этом плане показателен рекомендованный перечень «50 величайших

¹² Анализ был проведен в соответствии с выделенными О. Донна тремя макро-категориями: 1) академическая, 2) популярная, или так называемая «усиленная» музыка, включающая джаз, французские, английские, детские песни, и 3) традиционная музыка.

произведений классической музыки», представленный на сайте Apple Music [Les 50 plus grands morceaux ..., www].

Преподаватели 4-го цикла (колледжа) стремятся к сбалансированному изучению вокального и инструментального репертуара всех исторических периодов, хотя соблюдение баланса не всегда обоснованно, в частности, при изучении музыки Средневековья и Ренессанса, где превалирует вокальное искусство. В начальной школе и в колледже при изучении музыки периода XVIII–XIX веков учителя оправданно тяготеют к преобладавшим в то время инструментальным жанрам. В колледже весьма четко соблюдается корреляция с изучением истории, особенно истории искусства.

Говоря о музыкальных жанрах, следует указать на имеющийся в арсенале французских педагогов особенный музыкальный «жанр», используемый почти исключительно в начальной школе, именуемый «звуковой ландшафт» или «звуковое окружение» (термин разработан композитором и исследователем Р.-М. Шафером) [Schafer, 1979]¹³. Описываемый жанр составляет 3% изучаемого в классах репертуара и используется в соединении с немusicalными элементами (реальным объектом, изображением) в качестве дополнительного «аргумента» к музыке.

На 4-м цикле учащимся предлагается большое количество духовной музыки, относящейся к эпохам Средневековья, Ренессанса, барокко и XX века. На 2-м и 3-м циклах учителя отдают предпочтение светской музыке.

Итак, академическая музыка представлена в современных учебных программах для начальной школы и колледжа в виде «эталонного знания» [Tripier-Mondancin, 2010]. Однако в настоящее время все большее распространение, особенно в специализированных учебных заведениях, получает популярная музыка, и составители программ задумываются о большей репрезентативности этого направления в репертуаре для слушания, особенно в начальной школе, где учителя часто не обладают глубокими музыкально-педагогическими знаниями [Maizières, 2009; Maizières, 2013].

В последние годы настойчиво звучат предложения об учете интересов подростков, обусловленных влиянием музыки, широко рекламируемой в их среде; то есть речь идет о более широком использовании популярного репертуара, особенно в колледже. Считается, что привлечение «адресного» репертуара способно помочь избежать «дидактических конфликтов между ценностными музыкальными ориентирами ученика и учителя» [Tripier-Mondancin, Maizières, 2015, 86]. Французские ученые призывают к уходу от стандартизации содержания образования, которая, по их мнению, таит в себе опасность навязывания всем детям «единой культурной и интеллектуальной модели» без достаточного учета индивидуальных способностей и склонностей. В то же время, признавая правомерность новых подходов к образованию, видный педагог-исследователь, профессор Сорбоннского университета Ж.-П. Миаларе (J.-P. Mialaret) предостерегает учителей от соблазна ориентироваться лишь на пожелания детей, выбирая произведения в угоду их вкусам [Mialaret, 99-112].

¹³ Под звуковым окружением понимаются различные звуковые феномены: как звуки природы, так и воспроизводимые людьми и возникающие в результате человеческой деятельности, которые признаются частью культурного ландшафта. При наличии объективных характеристик одни и те же звуки могут восприниматься детьми по-разному. Это предполагает вариантность в воссоздании услышанных звуков, развивает и стимулирует тонкое, обостренное их наблюдение. Высшей целью музыкально-педагогической концепции Р.-М. Шафер является звуковая «экология», воспитание неприятия «шумовой загрязненности» современного мира.

Сравнение двух уровней музыкального образования (начальной школы и колледжа, подразделяемых на 3 цикла), свидетельствует об их логической дидактической преемственности. Сопоставительный обзор произведений для слушания показывает общие черты «образцового» репертуара, который видоизменяется лишь в «эволюционном» смысле. Значительное место академической, в том числе современной музыки, свидетельствует о том, что приоритетной задачей музыкального образования во Франции на 2-м, 3-м и 4-м циклах является освоение музыкальных и культурных знаний с целью воспитания всесторонне развитой личности, высоко эрудированного ценителя музыки.

Заключение

Итак, сравнительно-сопоставительный анализ широкого спектра компетенций, приобретаемых в процессе музыкального образования учащихся 2-го, 3-го и 4-го циклов французской школы, позволил сделать вывод о продуманной, последовательной системе их формирования согласно двум основным обозначенным ранее направлениям: восприятие и музыкальная деятельность. Обращаясь к требованиям, сформулированным в государственных программах Франции, соотнеся их с реалиями практической работы, мы принимаем во внимание, что говорить о формировании изложенных в статье компетенций уместнее с точки зрения стратегии и уровня ожиданий, во многом обусловленных степенью мотивации обучающихся, качеством квалификации учителей, уровнем финансирования учебного процесса и т.д.

Проведенный анализ обнаружил сходства и различия французской и российской систем музыкального образования. В числе общих задач, стоящих перед школьными учителями музыки России и Франции – формирование основ музыкальной культуры, овладение различными видами музыкально-творческой деятельности, воспитание музыкального вкуса учащихся на основе приобщения к классическому и современному музыкальному наследию, развитие познавательных процессов, таких, как любознательность, критическое мышление, стремление к раскрытию индивидуальности, терпимость к множественности вкусов и т.д. Очевидно, что решение обозначенных задач содействует целостному музыкальному и личностному развитию учащихся.

При очевидных параллелях в формулировках основных компетенций, приобретаемых в музыкальном образовании обеих стран, французские источники обнаруживают некую особую стратегию, заключающуюся в ориентации на воспитание творческой личности через всестороннее музыкальное развитие с учетом реалий современной эпохи. Актуальные ориентиры этой стратегии проявляются в формировании ряда специфических компетенций, связанных с критическим осмыслением современного звукового окружения, овладением современными технологиями воссоздания, записи звуков, сочинения композиций, усвоением «околомузыкальных» знаний: основ акустики и физики звука, физиологии слуха, вопросов юридической охраны авторских прав в музыкальном искусстве и др. [Programmes..., 2015, 279].

То есть, нацеленность на приобретение упомянутых специальных компетенций, в первую очередь, свидетельствует о коренном качественном преобразовании теории и практики музыкального образования Франции в соответствии с объективными требованиями культурного, научно-технического и социально-экономического развития современного общества.

Обращает на себя внимание расширенная «репертуарная политика» в обучении музыке во

французских школах, не ограничивающаяся изучением определенных стилей, жанров и направлений. Показательно, что наряду со светской классической музыкой, в колледже учащиеся знакомятся с духовной музыкой различных эпох, а также современными направлениями академической музыки (атональная, репититивная, конкретная и электроакустическая), что позволяет им в значительной степени расширить свой кругозор и получить углубленное представление о музыкальном искусстве. Стоит заметить, что новаторство французских педагогов и исследователей в сфере современного музыкального образования приобретает особое значение, учитывая национальные особенности характера французов, которые, по выражению Г. Маневе, «вещи совершенные предпочитают вещам в становлении» [Maneveau, 1977, 166].

Естественно, что в силу исторических, национальных и других различий обращение к вопросам теории и практики музыкального образования во Франции не может служить панацеей для решения существующих в настоящее время проблем в этой области в России. Однако мы полагаем, что сопоставление этих изменений в обеих странах является существенной предпосылкой для осмысления плодотворного опыта французских педагогов с целью повышения качества отечественного музыкального образования.

Библиография

1. Brugère F. Le goût. Art, passions et société. Paris: PUF, 2000.
2. Chevillard Y. La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée sauvage, deuxième édition augmentée, 1998.
3. Donnat O. (dir.) Regards croisés sur les pratiques culturelles. Paris: La Documentation Française, 2003.
4. Estienne N. Le chant du professeur d'éducation musicale: une définition impossible // Journal de Recherche en Éducation Musicale (JREM). 2015. Vol 10. n° 1&2. P. 7-8.
5. Les 50 plus grands morceaux de musique classique. URL: <https://itunes.apple.com/fr/album/les-50-plus-grands.../id488204223>
6. Maizières F. L'éducation musicale à l'école primaire en France: Les représentations professionnelles de professeurs des écoles impliqués // Recherche & formation. 2013. 2. № 73. P. 21-36.
7. Maizières F. Le rapport à la musique des enseignants du premier degré: rapport personnel, rapport professionnel. Thèse de doctorat, université Nancy 2. 2009.
8. Maizières F. Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement: un transfert parfois complexe // Éducation didactique. 2011. №5.2. P. 53-64.
9. Maneveau G. Musique et éducation. C.-Y.: Chaudoreille-Edisud-Aix-en-Provence, 1977.
10. Massin J., Massin B. Histoire de la musique occidentale. Paris: Fayard, 1985.
11. Mialaret J.-P. Vers une didactique de l'écoute musicale à l'école. Jalons introductifs // Michel Imberty (dir.) De l'écoute à l'œuvre. Etudes interdisciplinaires. Paris: L'Harmattan, 2001. pp. 99-112.
12. Piriou M. Pratiques culturelles chez les instituteurs et réinvestissement pédagogique. Thèse de doctorat, Université Paris 5-René Descartes. 1997.
13. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) In: Le bulletin officiel spécial n°10 du 19 novembre 2015.
14. Schafer R.-M. Le paysage sonore (traduit de l'anglais par S. Gleize). Paris: JC Lattès, 1979.
15. Tripiet-Mondancin O. L'éducation musicale dans le secondaire. Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs. Paris: L'Harmattan, 2010.
16. Tripiet-Mondancin O. L'éducation au choix, évaluation des compositions musicales // J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.) Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale. Paris: L'Harmattan, 2011. P. 76.
17. Tripiet-Mondancin O., Maizières F. Anatomie et acceptabilité de la comparaison de deux enquêtes à propos des œuvres musicales écoutées de la maternelle, au collège France // Recherche en Éducation musicale N32. 2015. P. 71-92.
18. Tripiet-Mondancin O., Maizières F. Répertoires vocaux enseignés de la maternelle à la fin du collège // Colloque international: L'apprentissage de la musique: son apport pour la vie de l'apprenant du XXIe siècle. Centre des congrès de Québec, 2012.

The formation of competencies in students of the French school in the process of music education

Lyubov' A. Buryakova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Music and art education,
Taganrog Institute, Rostov State Economic University,
347936, 50, Initsiativnaya st., Taganrog, Russian Federation;
e-mail: l.bevza@mail.ru

Abstract

Musical education in Russia is currently undergoing substantial transformations, which is characteristic of the entire education system, including the global one. The priority of music and music education in the scale of cultural values that has developed in French society makes the experience of this country especially attractive for domestic researchers and educators, and actualizes the study of its progressive ideas. The purpose of the article is to characterize the main competencies of modern music education in France, formed during the second, third and fourth training cycles. The goal involves the following tasks: to study the literature on the topic of research; to carry out a comparative analysis of the competencies developed in modern music education programs for three cycles of primary school and college; summarize some aspects of pedagogical experience. The methodological basis of the study is the general scientific principle of objectivity, involving the exclusion of subjectivity, one-sidedness and bias in the selection and assessment of facts. The results of the study allow us to conclude that in the complex of competencies sequentially developed by students during the 2nd, 3rd and 4th cycles of training, the strategic goal of the subject is reflected; focus on comprehensive musical and personal development, considering modern pedagogical technologies and realities of the modern musical environment. As a result of a comparative analysis, it was possible to find similarities and differences between the French and Russian systems of music education, which are based on a single basis, a competency-based approach.

For citation

Buryakova L.A. (2019) Formirovanie kompetentsii u uchashchikhsya frantsuzskoi shkoly (2-4 tsikly) v protsesse muzykal'nogo obrazovaniya [The formation of competencies in students of the French school in the process of music education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (5A-II), pp. 721-734. DOI: 10.34670/AR.2020.45.5.189

Keywords

Music education in France, competencies, elementary school, college in France, learning.

References

1. Brugère F. (2000) *Le goût. Art, passions et société*. Paris: PUF.
2. Chevillard Y. (1998) *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage, deuxième édition augmentée.
3. Donnat O. (dir.) (2003) *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Paris: La Documentation Française.

4. Estienne N. (2015) Le chant du professeur d'éducation musicale: une définition impossible. *Journal de Recherche en Éducation Musicale (JREM)*, 10, 1&2, pp. 7-8.
5. Les 50 plus grands morceaux de musique classique. Available at: <https://itunes.apple.com/fr/album/les-50-plus-grands.../id488204223> [Accessed 25/08/19]
6. Maizières F. (2013) L'éducation musicale à l'école primaire en France: Les représentations professionnelles de professeurs des écoles impliqués. *Recherche & formation*, 2, 73, pp. 21-36.
7. Maizières F. (2009) Le rapport à la musique des enseignants du premier degré: rapport personnel, rapport professionnel. Thèse de doctorat, université Nancy 2.
8. Maizières F. (2011) Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement: un transfert parfois complexe. *Éducation didactique*, 5.2, pp. 53-64.
9. Maneveau G. (1977) *Musique et éducation*. C.-Y.: Chaudoreille-Edisud-Aix-en- Provence.
10. Massin J., Massin B. (1985 [1983]) *Histoire de la musique occidentale*. Paris: Fayard.
11. Mialaret J.-P. (2001). Vers une didactique de l'écoute musicale à l'école. Jalons introductifs. In: Dans Michel Imberty (dir.), *De l'écoute à l'œuvre. Etudes interdisciplinaires*. Paris: L'Harmattan.
12. Piriou M. (1997). *Pratiques culturelles chez les instituteurs et réinvestissement pédagogique*. Thèse de doctorat, Université Paris 5-René Descartes.
13. Programmes (2015) d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) In: *Le bulletin officiel spécial n°10 du 19 novembre 2015*.
14. Schafer R.-M. (1979) *Le paysage sonore* (traduit de l'anglais par S. Gleize). Paris: JC Lattès.
15. Tripier-Mondancin O. (2010) *L'éducation musicale dans le secondaire. Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs*. Paris: L'Harmattan.
16. Tripier-Mondancin O. (2011) *L'éducation au choix, évaluation des compositions musicales*. In: J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.) *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*. Paris: L'Harmattan.
17. Tripier-Mondancin O., Maizières, F. (2015) Anatomie et acceptabilité de la comparaison de deux enquêtes à propos des œuvres musicales écoutées de la maternelle, au collège France. *Recherche en Éducation musicale*, 32, pp. 71-92.
18. Tripier-Mondancin O., Maizières F. (2012) Répertoires vocaux enseignés de la maternelle à la fin du collège. In: *Éducation musicale en France, communication aux JFREM*.