

ПРИНЦИПЫ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ТИПА

Последовательность и системность как педагогические постулаты освоения новой информации в контексте общего музыкального образования эвристического типа не всегда являются безусловными. Это доказательно подтверждается творческой активностью исполнителей-самоучек, зачастую успешно конкурирующих с дипломированными специалистами. Уже поэтому основные понятия педагогики музыкального образования не столько «должны отличаться» вследствие декларирования их различий от категорий общей дидактики, сколько естественно детерминироваться содержательными и процессуальными особенностями художественного творчества. С учётом данных факторов определяются принципы общего музыкального образования эвристического типа. Основным критерием их обоснования является соответствие «объективно действующим педагогическим законам и закономерностям» [1, с.342].

Проблеме формулировки и систематизации принципов общего образования уделялось значительное внимание как основоположниками педагогической науки, так и многими учёными-современниками (П.Р. Аутовым, Ю.К. Бабанским, Д.Б. Богоявленской, В.В. Давыдовым, М.А. Даниловым, Е.А. Дегтярёвой, Б.П. Есиповым, И.К. Журавлёвым, В.И. Загвязинским, Л.В. Занковым, А.Н. Звягиным, Л.Я. Зориной, В.Т. Кабушем, Я.А. Коменским, Б.И. Коротяевым, И.Б. Котовой, В.В. Краевским, А.Я. Кудрявцевым, И.Т. Огородниковым, И.Г. Песталоцци, А.П. Сидельковским, М.Н. Скаткиным, С.А. Смирновым, А.В. Усовой, К.Д. Ушинским, А.В. Хуторским, Е.Н. Шияновым и др.). В соответствии с афористическим выражением В.В. Краевского принцип представляет «этическую норму». «... В отличие от закономерностей принципы имеют субъективную сторону, т.е. осуществление принципа не обязательно для педагога» [2, с.82]. Кроме общепринятых, повторяющихся примеров данного понятия (последовательности, систематичности, доступности, научности, единства теории и практики, учёта возрастных и индивидуальных особенностей, сознательности, активности, прочности и мн. др.) в связи с расширением информационной среды, использованием инновационных технологий преподавания объективно возникают современные образцы основных правил взаимоотношения между участниками педагогического процесса. Так, Б.С. Гершунский в период перестройки системы образования актуализировал принципы терминологического единообразия и точности, гуманизации, гуманитаризации, дифференциации, индивидуализации, интеграции, демократизации, исследовательской доказательности [3, с.30, 37, 164]. Философским смыслом наполнены принципы относительности знаний и «знающего незнания», сформулированные А.В. Хуторским на основе анализа системы Сократа [4, с.16, 18]. В организации творческого процесса оригинальными принципами многократности исследований и отсутствия «потолка» рекомендует руководствоваться Д.Б. Богоявленская [5, с.26, 27].

Дефиниции специфических правил взаимодействия учащихся и учителя предлагают и адепты общего музыкального образования. Так, Л.А. Безбородова усиливает значимость известных принципов единства эмоционального и сознательного, художественного и технического [6, с.101]. Л.В. Школяр считает целесообразной лишь такую организацию деятельности учащихся на уроке музыки, при которой она является «художественной по содержанию и учебной по форме» [7, с.109]. На необходимость классификации принципов, используемых на музыкальных занятиях, по критериям их общей дидактичности, специфичности, отношения к исследованиям частных проблем

фиксирует внимание Т.П. Королёва [8, с.86]. Стратегической устойчивостью отличаются принципиальные положения организации творческого сотрудничества педагога и учащихся, обоснованные В.Г. Ражниковым. Их сущность заключается в признании приоритетности личности ребёнка в педагогическом процессе, возможности развития его музыкальных способностей лишь самосовершенствующимся учителем, второстепенности роли освоения информационно-знаковых сторон произведений искусства в сравнении с «воспитанием личностного способа отношения» к ним, миру, другим людям и себе [9, с.33-41]. Исчерпывающий анализ основополагающих принципов современной парадигмы музыкального образования представляет Е.С. Полякова. Обобщая «основные элементы взаимодействия человечества в целом и обучения его совместной жизни», заявленные Международной комиссией по образованию в докладах 1996-го года, автор исследования конкретизирует их в виде принципов глобализации, вариативности, альтернативности, непрерывности, преемственности подготовки молодого поколения [10, с.6, 7, 39, 60, 64, 70]. В целом следует отметить схожесть взглядов учёных на неизбежность адаптации общедидактических принципов к условиям музыкального творчества. Введение же уникальных понятий в процесс музыкального образования школьников обусловлено во многом темой исследования конкретной проблемы.

Учитывая это, объективно возникает необходимость определения специфических принципов организации учебного процесса, отражающих сущность закономерностей музыкальной эвристики. Ведь даже потенциальная креативность учащихся к оригинальным мыслительным операциям может остаться нематериализованной под руководством консервативного учителя. Именно в этом отражается степень нравственности принципов его педагогического поведения. На основе выявленных закономерностей общего музыкального образования эвристического типа выкристаллизовались следующие принципы организации учебного процесса:

- прогнозирования результатов педагогических действий учителя;
- моделирования эффекта художественного творчества детей;
- аутентичной импровизации;
- синтеза образовательных задач.

Обоснованность принципа прогнозирования результатов педагогических действий учителя заключается в необходимости выявления им эффективных путей достижения цели урока. Основополагающее значение при этом возлагается на осознание синкретичности воспитательной и образовательной функций музыки, позитивность реализации которых во многом обусловлена гуманным отношением к эстетическим предпочтениям и эвристическому мышлению учащихся.

Принципом моделирования эффекта художественного творчества детей конституируется внимательное отношение учителя не только к существенным их музыкальным достижениям, но и самым незначительным, возможно, случайным. Нередко наблюдается его инертность как к повышению уровня собственных профессиональных навыков, так и выявлению латентных возможностей учащихся, их чувствительности к определённым видам творчества. Наглядным данный факт представляется при сравнении траекторий импульсивного и стабильно динамичного жизненного пути многих людей. В сфере общего среднего образования это проявляется своеобразно. Так, одни учащиеся в силу своей необоснованной уверенности, граничащей с невежеством и экспансивностью, поощряемыми учителем с подобными психологическими установками, зачастую становятся заурядными исполнителями чужих идей, а иногда, и индивидами с антисоциальным поведением вследствие нереализованных собственных амбиций. Другие, «не обделённые скромностью», но с устойчивым целеполаганием достигают значительных результатов, позволяющих принести обществу существенную пользу. Так или иначе, негативная оценка самого стремления к продуктивному творчеству и равно-

душие к данному факту учителя не могут считаться допустимыми уже потому, что они снижают устойчивость мотивационных основ художественной деятельности учащихся. Субъективность оценивания результатов учебной, тем более, музыкальной деятельности на данном примере особенно очевидна.

Под принципом аутентичной импровизационности подразумевается учёт обусловленности вариативности творческих находок учащихся стартовыми условиями: уровнем общей музыкальности; опытом эстетической и художественной деятельности; базовыми знаниями о музыке и её композиционных особенностях. Руководство данной закономерностью нивелирует категоричность требований учителя к результатам художественного творчества детей. Ведь импровизацию можно классифицировать условно на абстрактную, подобную хаотическому бряцанию ребёнка по клавишам фортепиано, и содержательную, основанную на частных знаниях элементарной теории музыки. Этим определяется сущность принципа аутентичной импровизации.

Важным фактором педагогической деятельности учителя музыки правомерно считается умение синтезировать образовательные задачи урока. Автономное их решение сравнимо с предметной изолированностью познавательного процесса, перерастающей в неспособность учащихся к интеграции знаний из смежных дисциплин. Вследствие этого в возрасте студенческой молодёжи у них развивается линейность мышления во время подбора специальной научной и методической литературы по темам научных исследований, а в период выхода на работу – комплекс дизадаптивности полученных знаний в вузе к динамично меняющимся условиям производства. Общее среднее образование называется именно таковым из-за прогнозируемой универсальности полученных знаний и их применения в различных жизненных ситуациях. Значительно благополучней в этом смысле выглядит ситуация на уроке музыки. Синтез педагогических задач осуществляется здесь в процессе раскрытия генеральной темы связи музыкального искусства и жизни.