

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И СРЕДСТВА ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ТИПА

В статье обосновываются педагогические условия, технические и эвристические средства общего музыкального образования. Анализируются причины недостаточного внимания ученых к данным компонентам понятийного аппарата педагогики. Исследуются наиболее повторяющиеся специфические явления общего музыкального образования эвристического типа. Обобщаются теоретические основы изучения и создания педагогических условий в учебном процессе на уроке музыки. Систематизируются определения и логика их корреляции с техническими и эвристическими средствами обучения.

Введение

Функционирование принципов общего музыкального образования эвристического типа во многом зависит от педагогических условий и средств их воплощения. Социальные и санитарно-гигиенические предпосылки учебной деятельности, уровень технического обеспечения и эмоционально-нравственный фон во взаимоотношениях участников педагогического процесса, мастерство учителя и

потребности учащихся являются определяющими факторами результативности урока. Создание возможных условий непосредственно или косвенно обусловлено активностью жизненной позиции и профессиональной одержимостью педагога. Ведь даже техническое оснащение кабинета музыки во многом зависит от этих характеристических нюансов его деятельности.

Основная часть

Прогнозируемость логики мышления, поступков учащихся и эффективность учебного процесса в целом определяются стабильностью создаваемых для них условий. По мнению И.М. Сеченова, «при одних и тех же внутренних и внешних условиях человека деятельность его должна быть одна и та же» [1, с. 125]. Ученый, вероятно, имел в виду не императивно навязываемую ему повторяемость выполнения определенных функций в неизменной предметной и эмоциональной среде, а их закономерную причинно-следственную связь, экспериментально подтвержденную в теории И.П. Павлова об условном рефлексе. Видимо поэтому педагогика, основанная на знаниево-центристской методологии обучения, перенасыщенной образовательными стандартами, справедливо названа «наукой долженствования» [2]. Каноничность педагогических условий и инвариантность предписаний учителя порождали «должное», лишаящее права и желания «возможного» выполнение учебных заданий и упражнений учащимися. Вследствие функционирования таких образовательных установок у детей и подростков развивались боязнь проявления личной ответственности за собственную инициативу, нераспорядительность и инфантильность.

Другими категориями характеризуется сущность общего музыкального образования эвристического типа. Благодаря свойствам эзотеричности (тайности) и латентности (скрытости) эстетические переживания не материализуются непосредственно и поэтому не могут быть императивно ранжированы под матрицу, мнимую учителем. Более того, методическая грамотность предостерегает его от подобных действий и требований конформного поведения от учащихся. Это подтверждается также их неспособностью к объективному выражению собственного эмоционального состояния в вербальной форме. Данные наблюдения обуславливают определения естественных педагогических обстоятельств, являющихся детерминантом конструирования формальной деятельности учителя. Его компромиссность с личным субъективным мнением в пользу учащихся, гуманное отношение к их целеполаганию в музыкальном творчестве и ограниченным возможностям словесного репродуцирования эстетических переживаний составляют сущностную основу педагогики общего музыкального образования.

Дифференцированному изучению педагогических условий (по сравнению с другими компонентами понятийного аппарата) организации учебного процесса уделяется значительно меньше внимания в исследованиях ученых. Возможно, это объясняется их ассимилированностью с принципами и методами профессиональной деятельности учителя. Ведь уровень учебной, особенно творческой, активности учащихся во многом снижается от часто наблюдаемой импульсивности его поведения. Вследствие этого по-прежнему нереализованными остаются идеи дифференциации, индивидуализации (а следовательно, и гуманизации) большинства образовательных технологий. Не случайно весьма популярной стала теория лично ориентированного обучения, афористично выраженная в вопросе А.В. Хуторского: «Как обучать всех по-разному?» [3]. Она, как никакая

другая, наиболее согласуется с принципами “природо- и культуросообразности” педагогического процесса.

Главным препятствием широкого внедрения теории личностно ориентированного образования многие считают общепризнанную систему классно-урочной организации учебной деятельности школьников. При этом наблюдается инерционное желание “изменить обстоятельства” без пересмотра “собственного отношения к ним”. Вместе с тем требуется немного: проведение ревизии своего педагогического поведения (т.е. принципов); внедрение в практику преподавания личностно ориентированных методов обучения; создание на уроке педагогических условий свободного творчества учащихся. В музыкально-педагогическом процессе выделенные факторы действуют произвольно как для учащихся, так и для учителя, не формально фиксирующего сущие, а создающего должные педагогические условия на уроке в соответствии с творческой природой искусства. Поддерживая такую психологическую установку, В.Н. Дружинин, в частности, пытается ответить на вопрос: “Почему одни люди проявляют преимущественно адаптивную активность, а другие – творческую?” [4, с. 169]. Вряд ли возможен инвариантный рецепт решения данной проблемы.

Вместе с тем важность репродуцирования знаний существующих условий в преддверии создания новых с целью реализации перспективных учебных программ также аксиоматична. Так, О.П. Котикова выделяет “группы условий, влияющих на приобретение учащимися старших классов эстетического опыта: молодежную культуру; психологические особенности старшеклассников и мотивацию творческой деятельности в данном возрасте; эстетические потребности и интересы старшеклассников; профессиональное мастерство педагога” [5, с. 26]. Вполне понятно, что зафиксированные наблюдения автора упреждают учителя от действий, не согласующихся с реальной стартовой ситуацией, но и не нацеливают его на эффективные пути совершенствования творческого взаимодействия с подростками.

Нескрупное отношение к условиям как важному компоненту понятийного аппарата педагогики заметно и по скромному объему внимания, уделяемого им в дидактических трактатах, и по неопределенности формулировок временного их функционирования, и по диффузности самих определений. Например, содержание и организацию “музыкально-слушательской деятельности”, по мнению признанных ученых, обуславливают следующие педагогические условия: “какая музыка (народная, классическая, современная) будет изучаться на уроке; с какой целью вводится тот или иной музыкальный образец... каков уровень общей и музыкальной... культуры учащихся данного класса; в каком направлении предполагается развитие музыкально-творческих способностей учащихся... каковы возрастные особенности учащихся, круг их музыкальных интересов и потребностей; в каких условиях будет проводиться урок...” [6, с. 28]. Некорректность формулировок объясняется, вероятно, взаимопроникновенностью создаваемых условий на уроке с принципиальными установками учителя.

Специфичность темы исследования предопределяет особенности педагогических условий осуществления его главной идеи – эстетического воспитания школьников средствами музыкальной эвристики. Их выявление детерминировано интегрирующими понятиями личностно ориентированного образования, эвристического генезиса музыкального искусства, гуманизации учебного процесса. В результате теоретического анализа и экспериментальной проверки исходных данных выкристаллизованы следующие педагогические условия общего музыкального образования эвристического типа:

- создание креативного контекста урока¹;
- заинтересованность учителя в развитии личностного мышления, суждений и действий учащихся;
- качественное исполнение и воспроизведение музыкального репертуара;
- корректное отношение к учащимся и продуктам их творчества;
- одобрительная позиция учителя к эвристическому мышлению, суждениям и действиям детей;
- предоставление возможности вариативного сравнения результатов собственной музыкальной деятельности школьников с образцами народного творчества и шедеврами мировой классики;
- использование в учебном процессе мультимедийного компьютера.

Интерфункциональность последнего условия особенно доказательно подтверждает естественное взаимопроникновение педагогических понятий. Ведь его можно представлять, прежде всего, средством технического обеспечения урока. Однако в процессе эвристического обучения использование мультимедийного компьютера становится важным условием эффективности занятий. Его интерактивные свойства одновременно способствуют канонизации, модификации и созданию принципиально новых продуктов музыкального творчества. Данные факторы характеризуют многофункциональный компьютер не только как техническое, но и эвристическое средство обучения. Благодаря ему неожиданные прогрессивные решения приобретают статус эвристических, инновационных.

Классификации и описанию свойств многочисленных средств обучения уделяют внимание в своих исследованиях А.Ф. Меняев, П.И. Пидкасистый, Г.К. Селевко, С.А. Смирнов. В соответствии с определением П.И. Пидкасистого средства обучения – это “те материальные и материализованные предметы, которые учитель при изложении учебного материала помещает между собой и учеником” [7, с. 166]. По мнению А.Ф. Меняева, “средство обучения – это материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения новых знаний” [7, с. 284]. К первому комплексу средств автор относит “учебники и пособия, таблицы, модели, макеты... учебно-лабораторное оборудование, помещения, мебель... микроклимат, расписание занятий...”. Идеальными средствами обучения А.Ф. Меняев называет “усвоенные ранее знания и умения, которые используют учителя и учащиеся для усвоения новых знаний” [7, с. 285]. С позиции субъекта деятельности он также дифференцирует их на “средства преподавания и средства учения” [7, с. 287]. Развернутую характеристику приспособлений, устройств, оборудования, предметов, условных обозначений, используемых на уроке, в процессе изучения отдельной дисциплины и всего курса обучения предлагает С.А. Смирнов. Автор классифицирует их также по признакам “идеальности” и “материальности”, называя “источниками информации” и “инструментами освоения учебного материала” [2, с. 276-279]. Средства в сочетании с методами обучения, по мнению Г.К. Селевко, вовсе не являются определяющими в названиях многих технологий преподавания: догматических, репродуктивных, объяснительно-иллюстративных, диалогических, коммуникативных, игровых, творческих; программированного, проблемного, развивающего, саморазвивающего обучения [8, с. 30].

¹ Термин заимствован у Д.Б. Богдавленской, предложившей “метод креативного поля, позволяющий в максимальной степени имитировать в эксперименте жизненную ситуацию с ее многослойностью и неограниченными возможностями проявления активности”. (Богдавленская, Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б. Богдавленская. – М. : Знание, 1981. – С. 25).

Подтверждая правомерность данной точки зрения ученого, многие исследователи (Б.Г. Ананьев, Г.А. Балл, И.А. Васильев, Н.В. Дорошко, А.С. Майданов, В.Л. Поплужный, Э. Стоунс, О.К. Тихомиров, С.И. Шапиро и др.) в особый ряд выделяют эвристические средства обучения. Под этим термином большинство авторов подразумевают условные обозначения, предписания, подсказки, нацеленные на активизацию способности и потребности в самостоятельном открытии новых смыслов творческой деятельности у ребенка. “<...> Функция “наведения” на решение и функция “сокращения” вариантов, – как считает Ю.Н. Кулюткин, – представляют собой две стороны одного и того же явления, хотя и вытекают из разных подходов к анализу эвристических методов регуляции деятельности” [9, с. 10]. Не предлагая на каждом уроке заранее придуманных, навязываемых стереотипных алгоритмов мышления и действий учащимся, учитель чуть зримо намеком изредка лишь корректирует как логику, так и спонтанность нахождения ими рациональных ответов. “Когда ученики обучаются пользоваться алгоритмическим и эвристическим методами, они одновременно обучаются алгоритмическим и эвристическим способам мышления”, – отмечает Э. Стоунс [10, с. 265]. По определению Г.А. Балла “понятие эвристического средства... охватывает очень широкий круг самых разнородных образований, начиная от наглядных пособий и кончая возникающими у субъекта ассоциациями или даже его эмоциями” [11, с. 99]. Несомненная правомерность точки зрения автора предопределяет возможность классифицировать их на воспринимаемые рецепторами зрения, слуха и формируемые в результате эмотивного состояния и образных представлений человека. Несмотря на эзотеричность мыслительных и, тем более, чувственных процессов, происходящих в его организме, опытным путем выработаны алгоритмы осмысления как схожих математических задач, так и образцы музыкальных выражений определенных духовных и материальных прототипов окружающей среды. “Исследование процесса решения различных задач человеком, – подчеркивает С.И. Шапиро, – позволяет сделать вывод о том, как правило, все же удается составить список небольшого числа указаний, детерминирующих действия” [12, с. 51]. Вместе с тем при рефлексии личностных мыслительных и образных операций их систематизация может быть проведена лишь по окончании, а не в процессе творческого акта. Это значит, что ребенок не использовал известный алгоритм действий, а выявил его самостоятельно. “В связи с этим, – считает С.И. Шапиро, – важной задачей психологического исследования является экстернизация (“выведение наружу”) эвристик, которыми руководствуется человек в процессе... мышления, вооружение учащихся знанием этих эвристик” [12, с. 51].

Принимая во внимание данное утверждение, целесообразно классифицировать эвристические средства общего музыкального образования на вспомогательные, витальные (жизненные) и виртуальные (возможные). При этом необходимо отметить, что под вспомогательными подразумеваются средства, внедряемые педагогом в учебный процесс непосредственно на уроке с целью решения определенных образовательных задач. Витальные эвристические средства обучения представляются наглядной информацией и вербальными предначертаниями, направленными на активацию визуальных и слуховых рецепторов ребенка с учетом его эмпирических знаний. Название последней группы предметов, приспособлений, устройств, образных представлений обусловлено их имплицитными свойствами и формами выражения. Однако в определенных условиях они могут быть эксплицированы и воплощены в действиях и результатах

творчества. “<...> Между идеальными и материальными средствами обучения не существует четкой границы, – отмечает С.А. Смирнов, – мысль или образ могут быть переведены в материальную форму” [2, с. 277]. Рассматривая существующую закономерность в таком ракурсе, правомерной представляется дифференциация эвристических средств музыкального образования школьников в соответствии с выявленными особенностями их восприятия, интериоризации и воплощения в продуктах творчества.

В частности, эвристические средства классифицированы на **вспомогательные** (предписания, учебные пособия, устройства, контекстные сведения, рекомендации, наведения, эвристические данные, музыкальные цитаты, тематические сообщения, компьютерные программы); **витальные** (музыкальные иллюстрации, визуальные предметы, объекты, подсказки, намеки, эмпирические знания, условные обозначения, косвенные сведения, жизненные прототипы); **виртуальные** (эмоции, ассоциации², образные представления, семантические “коды”³, дополнительная информация по законам “воображаемой”⁴ логики).

Представленная дифференциация эвристических средств общего музыкального образования хотя и отличается логикой, профильной специфичностью, оригинальностью, не может считаться исключительной. Общая психическая детерминация творческого процесса во многом нивелирует принципиальные различия между ними. Подтверждая это, А.С. Майданов конкретизирует: “Эвристическую роль могут выполнять не только явно сформулированные научные знания, выраженные в виде теорий, гипотез и идей, но также недостаточно эксплицированные знания, неосознанные мысли и представления... интуитивный опыт и т.п.” [13, с. 94].

Заключение

Спорадичность активации тех или иных эвристических средств общего музыкального образования определяется как ситуативными изменениями педагогических условий, так и вариативностью решения творческих противоречий. “Задачи в искусстве отличаются от арифметических тем, – отмечает Н.Е. Перельман, – что не только решения, но и ответы у них бесконечно разнообразны. Распространенное среди исполнителей “списывание” с грамофонных пластинок стирает это отличие” [14, с. 13]. В связи с этим учителю следует доступно объяснять учащимся антитезу каноничности теоретических основ музыки и эвристичности их композиционного воплощения, при этом максимально снижать категоричность негативного оценивания результатов детского творчества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Сеченов, И.М.** Психология поведения / И.М. Сеченов ; под ред. М.Г. Ярошевского. – М. : Ин-т практ. психологии, Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1995. – 320 с.
2. Педагогика: теории, системы, технологии : учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С.А. Смирнов [и др.] ; под ред. С.А. Смирнова. – 7-е изд. – М. : Академия, 2007. – 512 с.

² Оригинальную взаимосвязь ассоциативных представлений можно проследить в работах: Пархоменко, В.П. Основы рационализаторской и изобретательской работы : учеб. пособие для шк. молодого рационализатора системы профтехобразования / В.П. Пархоменко. – Минск : Выш. шк., 1984. – С. 146–148; Голешевича, Б.О. Воспитание культуры музыкального восприятия у младших школьников : учеб.-метод. пособие / Б.О. Голешевич. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2000. – 126 с.

³ Термин “семантические коды” заимствован в работе: Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – С. 35.

⁴ Теория “воображаемой”, или металогикой представлена в работе: Васильев, Н.А. Воображаемая логика. Избранные труды / Н.А. Васильев. – М. : Наука, 1989. – С. 59–117.

3. **Хуторской, А.В.** Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
4. **Дружинин, В.Н.** Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.
5. **Котикова, О.П.** Эстетическое воспитание старшеклассников : учеб.-метод. пособие / О.П. Котикова. – Минск : Універсітэцкае, 1999. – 157 с.
6. **Абдуллин, Э.Б.** Методика музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева ; под общ. ред. М.И. Ройтерштейна. – М. : Музыка, 2006. – 336 с.
7. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / В.В. Краевский, А.Ф. Меняев, П.И. Пидкасистый и др. ; под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Пед. общество России, 2006. – 608 с.
8. **Селевко, Г.К.** Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
9. **Кулюткин, Ю.Н.** Эвристические методы в структуре решений / Ю.Н. Кулюткин. – М. : Педагогика, 1970. – 232 с.
10. **Стоунс, Э.** Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс ; пер. с англ. ; под ред. Н.Ф. Тальзиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
11. **Балл, Г.А.** Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
12. **Шапиро, С.И.** Мышление человека и переработка информации ЭВМ / С.И. Шапиро. – М. : Сов. радио, 1980. – 288 с.
13. **Майданов, А.С.** Процесс научного творчества / А.С. Майданов. – М. : Наука, 1983. – 208 с.
14. **Перельман, Н.Е.** В классе рояля / Н.Е. Перельман. – Л. : Музыка, 1975. – 64 с.