

## Содержание общего музыкального образования эвристического типа

B. O. Goleshevitch

### The Contents of General Musical Education of the Heuristic Type

В истории развития системы музыкально-эстетического воспитания детей и подростков отчётливо прослеживается логика как радикальных, так и модифицирующих инновационных преобразований. Происходили они зачастую путём регресса к ранее апробированным идеям, завуалированным в контекст преобладающей в обществе идеологической конъюнктуры. Нередко адепты данной отрасли педагогики вовсе были вынуждены беспокоиться в большей мере за состояние собственной репутации, нежели вероятностные результаты нравственно-эстетического воспитания молодого поколения. «Ничего нельзя понять статически, всё должно быть понято динамически, – считал Н.А. Бердяев, – и лишь тогда обнаруживается, как всё в исторической судьбе имеет тенденцию переходить в свою противоположность, как всё чревато внутренними противоречиями...» [1, с. 81].

В области общего музыкального образования детей и подростков данная закономерность становится очевидной при анализе программных установок различных исторических периодов. А именно, весьма наглядна зависимость целей музыкально-эстетического воспитания школьников от идеологической ангажированности и специализации (вокально-хоровой, методической, теоретической) авторов учебных программ.

Несмотря на существующую тенденцию, содержание музыкального образования в отдельно взятой школе, особенно, художественного репертуара, используемого на уроках, по-прежнему определяется эстетическими вкусами учителя или программными рекомендациями. Это провоцирует возникновение искусственного противоречия между музыкальной избирательностью учащихся, сосредоточенной, чаще, на произведениях популярных, и тенденциозным, бездоказательным декларированием учителем преимущества классических произведений, не отвечающих их эстетическим предпочтениям. «Субъект-объектный» стиль преподавания уроков музыки во многом предопределяет их статус среди школьных предметов в обстановке массового пользования учащейся молодёжью проигрывающими аудиоустройствами, стремления к участию в музыкальных шоу-программах, систематического обновления личных фонотек, межличностного общения, опосредованного коммуникативными свойствами музыкального искусства. Обозначенные антиномии обуславливают необходимость корректировки существующей парадигмы музыкального образования школьников.

Детерминантом перспективы развития музыкально-эстетического воспитания детей и подростков является, безусловно, эвристический генезис и интонационная природа музыки. Закономерной, в связи с этим, следует считать необходимость развития способности эмпатийного её восприятия, основанного на соответствующих психофизиологических свойствах человека. Поэтому создание условий интимного, эзотерического постижения семантики художественного произведения предопределяет эвристичность как эмоционального состояния, так осознанного и деятельностно-практического отношения учащихся к музыке. Данная аксиома служит основанием для корректировки содержательных компонентов музыкального образования школьников.

Как известно, наиболее стабильными /«сквозными»/ составляющими общего образования являются те, которые связаны с формированием чрезвычайно важных свойств личности, соответствующих наиболее общим элементам структуры деятельности. Это умственная, нравственная,

коммуникативная, трудовая, эстетическая и физическая культура... В числе «сквозных» выделяется также отрасль образования, связанная с формированием и развитием творческих качеств личности» [2, с. 33]. К сожалению, цивилизационные закономерности глобализации и технологизации выхолащивают духовную культуру и историческую ментальность человека. Поэтому определение В.С. Ледневым содержания образования как «триединого целостного процесса становления личности – усвоения опыта, воспитания и развития» [2, с. 28] в контексте сложившейся конъюнктуры ценностей лишь усугубляет понимание вероятностного повышения материального достатка будущего поколения с одновременным снижением его нравственной устойчивости.

В соответствии с определением Данилова М.А. и Есипова Б.П., под содержанием образования «разумеется система знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся в процессе обучения...» [3, с. 45]. Несмотря на лаконичность и завершенность авторской интерпретации понятия, с течением времени она подвержена принципиальному переосмыслению. В частности, в период глобализации образования постоянное накопление и репродуцирование имеющихся знаний перестают быть приоритетными. Более рациональным признаётся стремление человека к непрерывному самосовершенствованию, умение реализовывать накопленные знания в непредвиденных ситуациях, предвосхищение результатов предстоящей деятельности. Очевидной является тенденция замещения знаниево-центристской методологии образования – компетентностной. «Общее образование, – по мнению Дж. Брунера, – должно стремиться стать обобщённым образованием, тренирующим способность выхода за пределы полученной информации, обеспечивая правдоподобное предсказание новых событий» [4, с. 239].

С учётом глобальных геосоциальных преобразований содержанием образования, по мнению В.И. Загвязинского, становится: «...Вся культура человечества: и система научных знаний, и эмоционально-образный мир искусства, и исторические традиции, и система деятельности, в том числе творческой, и отношения, и ценностные ориентации» [5, с. 51]. Вместе с тем реализация данной образовательной стратегии во многом опосредована организацией учебного процесса, основными недостатками которого учёный видит в «предметной раздробленности целостной картины мира и дискретности изучения большого объёма предметов» [5, с. 51]. Причём номенклатура учебных дисциплин определяется зачастую без учёта мнений ведущих специалистов в различных отраслях науки, а их содержание менталитетом авторов учебных пособий. В меньшей степени влияние на данный процесс в силу обострённого чувства интеллигентности оказывают учителя предметов эстетического цикла. В этом прослеживается одновременно причина и следствие незначительного их представительства в административных органах, прежде всего, образования. Результатом очевидного дисбаланса является снижение уровня нравственности в межличностных и корпоративных отношениях. Происходит это на фоне понимания производности процесса технологического создания и дизайнерского оформления не только духовных, но и материальных продуктов творчества от нравственно-эстетической воспитанности человека.

В современной общеобразовательной школе, по мнению М. Н. Скаткина:

«... Доминирует учебная деятельность по усвоению основ наук и непомерно мало места отводится физическому труду, игре, гимнастике, спорту, туризму, пению, слушанию музыки, игре на музыкальных инструментах, ритмике, танцам, драматизации, рисованию и другим искусствам, организационно-общественной деятельности. Сама учебная деятельность, на которую отводится львиная доля в бюджете времени школьника, тоже носит односторонний характер: в ней преобладает усвоение знаний, сообщаемых в готовом виде учителем или автором учебника, и воспроизведение этих знаний и совершенно недостаточное место занимает самостоятельная творческая работа учащихся по добыванию знаний и их применению в различных ситуациях» [6, с. 24]. Следует вовсе отметить значительное снижение престижа средней школы в связи с появлением частных вузов и внебюджетной системы высшего образования. Выбор специальности абитуриентами осуществляется зачастую не по призванию, а с учётом конъюнктуры рынка труда, прогнозируемого уровня его оплаты и достижимости планируемого социального статуса. Минуя ремесленную подготовку в училищах, техникумах, колледжах, в народном хозяйстве и, особенно, его управленческих кад-

рах прописываются мнимые специалисты с высшей квалификацией. На этом фоне значительно благополучней ситуация выглядит в сфере педагогики музыкального образования, где профильная подготовка осуществляется с раннего детства и без меркантильных прогнозов. Причём обучение данным специальностям всегда было личностно ориентированным, несмотря на то, что официальная популяризация этой системы в историческом аспекте началась сравнительно недавно. Обозначенные контрасты наглядно свидетельствуют о недостатках и резервах, имеющихся в содержании общего среднего образования.

Весьма афористично пишет об этом А.В. Хуторской: «В знаниево-ориентированном обучении содержание передаётся учащимся для усвоения, в личностно-ориентированном – для создания их собственного содержания образования... Образовательный продукт ученика оценивается по степени его отличия от внешне заданного содержания образования: чем большего научно- и культурно-значимого отличия от известного продукта удаётся добиться ученику, тем выше оценка результативности его образования» [7, с. 69,71]. Подтверждением рациональности данных положений в сфере музыкально-эстетического воспитания может служить факт прочности запоминания результатов собственного творчества (сочинения, аранжировки, ритмической композиции) в сравнении с репетиционным заучиванием авторских оригиналов. Личностный вариант фиксируется произвольно, быстро, в процессе импровизации, надолго и с высокой вероятностью воспроизведения в нестандартной ситуации в отличие от продолжительной тренинговой работы над «внешне заданным» упражнением и статичностью его репродуцирования.

В цикле учебников по истории, теории и методике музыкального образования для студентов высших учебных заведений Э.Б. Абдуллин и Е.В. Николаева системно обосновывают современную методологию данной отрасли педагогики. «Содержание музыкального образования, – по их мнению, – выступает как педагогическая интерпретация его цели, задач, принципов [8, с. 68]. Несмотря на многообразие видов художественного творчества, реализуемых на уроке, все они интегрированы в триаду: слушание – исполнение – композиция. С обеспечением кабинета музыки мультимедийным компьютером стали реальными такие современные формы музыкальной деятельности как звукозапись и аранжировка мелодий. Данный факт существенно влияет на корректировку содержания музыкального образования школьников.

Отвечая на вопрос о тенденциях совершенствования преподавания музыки в общеобразовательной школе, Н.Н. Гришанович утверждает: «Содержание предмета должно быть ориентировано на «открытие» и присвоение учащимися общечеловеческих, национальных и личностных художественных ценностей. А путь этих открытий востребует диалогический, игровой и полиинтонационный подходы, соответствующие им технологии и методы преподавания» [9, с. 8]. Соглашаясь с автором, следует отметить, что для дилетанта музыка представляется лишь видом искусства, но отнюдь не предметом образования и воспитания. Поэтому круг её функционального многообразия ограничивается для него гедонистическим самочувствием, выражающимся понятиями «нравится», «не нравится».

Вместе с тем эвристические «открытия» могут быть результатом функционирования не только сознания (в чём особенно убеждены представители точных наук), но и эмоционального состояния, интуитивного предвкушения эстетического наслаждения. Ведь эмоциональная реакция закономерно упреждает осознанное отношение к явлениям и объектам окружающей среды. Именно эмотивное содержание посткоммуникативной реакции на художественное произведение способствует реализоваться музыке как предмету интердисциплинарному, объединяющему знания об интонационно-семантическом наполнении речи, литературы и поэзии; изобразительных возможностях музыкального искусства; о его синкретической взаимосвязи с хореографией; ассимиляции «прекрасного» и «доброго»; психологических и физиологических особенностях восприятия; происхождении и физических свойствах звука; математических пропорциях и логике; геометрических симметрии и соразмерности; о географическом расположении государств и народов, их населяющих, с характерной для них музыкальной культурой. Реализация интердисциплинарных свойств музыки детерминирована методологическими установками учителя. Однако даже систематическое прове-

дение интегрированных уроков не внесло бы диффузность в уникальность и самобытность музыкального искусства. Его исключительность как предмета образования обусловлена эвристическим генезисом и соответствующей ему спецификой восприятия сочинений; интонационной природой процесса композиции и особенностями семантического репродуцирования в ней речевых констант; звуковременными свойствами воспроизведения и дискретностью слушательской перцепции. Эти качества во многом определяют содержание общего музыкального образования эвристического типа. Его многокомпонентность отражена в таблице:

Таблица

**Модель содержания общего музыкального образования эвристического типа**

Учебный материал и художественный репертуар предмета «Музыка»	Генезис музыкального искусства	Природа музыки	Функции музыкального искусства	Ситуативные отношения учащихся к музыке	Творческие задания для детей	Интеграция «Музыки» с другими учебными предметами
Учебные планы и программы, учебники, методические и нотные пособия, эвристические и технические средства обучения, музыкальные компьютерные программы	Эвристический	Интонационная	Социальные Психологические Педагогические	Эмоционального Осознанного Деятельностно-практического	Слушание Исполнение Композиция	Литературой Изобразительным искусством Хореографией Эстетикой Этикой Психологией Физиологией Физикой Математикой Геометрией Географией

Наиболее масштабным и метапредметным компонентом содержания музыкального образования школьников является социальная цель реализации данной отрасли педагогики. «Состав содержания образования является педагогической интерпретацией поставленных обществом целей» [10, с. 47]. Иными словами его сущность представляется «моделью социального заказа».

В соответствии с выкристаллизованными критериями объективности, общности, прогнозируемости, устойчивости, повторяемости педагогических закономерностей [11] исследование отдельной проблемы не может претендовать на внесение принципиальных изменений в систему существующих констант данной отрасли педагогики. К таким, например, относятся цель и задачи музыкального образования школьников. Однако использование эвристических методов преподавания индуцирует внесение определённых правок в содержание и другие компоненты организации учебного процесса. Корректировка педагогических принципов и способов деятельности учителя закономерно модифицирует многие взаимообусловленные элементы урока. Вследствие этого под содержанием общего музыкального образования эвристического типа понимается педагогическая модель социальной стратегии эстетического воспитания школьников на основе методов музыкальной эвристики.

Помимо непосредственного учебного материала и художественного репертуара предмета «Музыка» компонентами его содержания являются систематический учёт генезиса, природы, функций музыкального искусства; вариативности отношения учащихся к музыке и творческих заданий для них; интердисциплинарных свойств данной учебной дисциплины. «В существующих образовательных парадигмах содержание образования, – с точки зрения Б.С. Гершунского, – обычно отождествляется с достаточно узко трактуемым учебным материалом» [11, с. 532]. Однако даже при забвении представленной многокомпонентности общего музыкального образования эвристического типа для творческого учителя музыки этот постулат учёного не является очевидным. Достаточно помнить о возможности эффективного раскрытия любой темы урока на вспомогательном или даже абстрактном музыкальном материале, не заявленном в учебной программе. Многое зависит от информационного наполнения и предвидения развития драматургии занятия.

Принимая это во внимание, следует определять содержание общего музыкального образования детей и подростков, во многом обусловленное осознанием эвристического генезиса музыки. Доказательным фактом представляется как внезапное, так и относительно предсказуемое возникновение инсайта в процессе музыкального творчества у композитора. Адекватными свойствами обладают и учащиеся в ситуации музыкального восприятия или исполнительства. Важным фактором возникновения художественной эвристики у ребёнка является совпадение эмотивного содержания произведения с уровнем его апперцепции. Именно поэтому данное явление следует систематически учитывать при организации различных видов музыкального творчества учащихся.

Фундаментальное значение в определении содержания музыкального образования эвристического типа имеет интонационная природа музыки. Этот фактор является основополагающим в организации и проведении занятий уже потому, что характеризуется уникальными коммуникативными свойствами, активизирующими процесс социализации личности. Выявление интонационных констант речи в музыке способствует раскрытию сущности её связи с жизнью, акцентуации педагогического аспекта творческой деятельности. Применение методов «полиинтонирования» объективирует интерпретацию художественного содержания произведений учащимися.

Реализация функционального многообразия музыкального искусства с учётом его дифференцированного воздействия на эмоциональное состояние человека также имеет существенное значение в определении содержания музыкального образования эвристического типа. При этом классификация функций на социальные, психологические и педагогические может считаться относительной. Проводится она с целью объединения наиболее общих признаков отдельных категорий. Основная же семантическая нагрузка возлагается на эвристическую сущность каждой из функций музыкального искусства. Несмотря на их социально-ориентированную природу при выполнении психологических, либо педагогических задач более целесообразной представляется фиксация внимания на отдельных особенностях музыки. Например, релаксативные или арт-терапевтические её свойства уместно использовать для восстановления психически уравновешенного состояния человека, снятия эмоционального напряжения. И, наоборот, воспитательные и образовательные возможности музыкального искусства логичнее применять в учебном процессе.

Следующим компонентом содержания общего музыкального образования эвристического типа является ситуативное отношение учащихся к музыке. Известно, что эмоциональный отклик на художественное произведение может быть поверхностным и не трансформироваться в состояние эмпатии слушателя. Это зависит от жизненного опыта, уровня развития его интеллекта и психических особенностей, одной из форм выражения которых является предпочтение шедевров классики или китч-образцов музыкальной субкультуры. Потребность в музыке популярной реализуется в интуитивном стремлении к участию в развлекательных мероприятиях, включающих подобный репертуар. Вполне объясним факт отношения большинства подростков ко второй категории любителей музыки. Вместе с тем, активные виды музыкального творчества, независимо от жанровой принадлежности изучаемых произведений, также вызывают у детей и подростков неизменный интерес. Особенно он заметен при использовании современных технических устройств музицирования. Это актуализирует проблему синтеза эвристических и мультимедийных средств обучения, интеграция

которых во многом обуславливает осмысленность перцепции учащихся в процессе интерпретации художественного содержания произведений в различных творческих ситуациях. В этом видится существенный резерв интеграции эмоционального, осознанного и деятельностно-практического отношения школьников к музыкальному искусству.

Принципиальную значимость в учебном процессе приобретает многообразие видов художественного творчества, осуществляемых на уроке музыки. Закономерным поэтому следует считать и вариативность методических находок их реализации. Несмотря на это обстоятельство, данный компонент содержания музыкального образования школьников сфокусирован, по существу, в трёх основных видах художественной деятельности: слушании, исполнении и композиции. Причём вариативность и дидактическая целесообразность способов их воплощения обусловлены концептуальной позицией учителя, а количество и сущность остаются относительно неизменными. В контексте данного исследования в процессе организации различных видов художественного творчества на уроке совершенно обоснованно применяются методы музыкальной эвристики.

Важным компонентом содержания общего музыкального образования детей и подростков является междисциплинарность музыкального искусства. Не случайно данное свойство музыки популяризируется в виде интегрированных уроков. Однако спектр учебных дисциплин, содержательные элементы которых могут быть успешно раскрыты на уроке музыки, значительно шире, чем представленный в методических пособиях и разработках педагогов-практиков. Объясняется это в основном тематическим планированием занятий для учащихся пятого класса в соответствии с программой Д.Б. Кабалевского и синкретичностью музыки, поэзии и хореографии. Интеграция же музыкального искусства с предметами общеобразовательного цикла не представляется столь очевидной и обусловлена как необходимостью владения учителем энциклопедическими знаниями, так и проявлением дополнительных усилий при подготовке сценариев уроков. Несмотря на это приоритеты в определении стратегии развития общего музыкального образования школьников следует акцентировать не на констатации «сущего», а на определении «должного», нацеливающего на объективное расширение межпредметных связей музыки с учебными дисциплинами общеобразовательного цикла.

Таким образом, становится очевидной многокомпонентность содержания общего музыкального образования эвристического типа. По функциональной вариативности, драматургии, сценарной импровизационности, эмоциональному воздействию на учащихся урок музыки представляется уникальным. Впечатлителен его образовательный потенциал с учётом установок концепции контекстного обучения. Социальная и личностная значимость музыкального искусства являются детерминантом инкультурации детей и подростков. Осуществление этого во многом зависит от методологических приоритетов учителя, его методической и специальной подготовки. В период актуализации личностно ориентированной парадигмы образования существенное значение в развитии музыкально-эвристического мышления учащихся приобретают гуманизация учебного процесса и профессиональная компетентность педагога.

### Литература

1. На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: философия и мировоззрение / сост. П.В. Алексеев. – Москва: Политиздат, 1990. 528 с.
2. Леднёв В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднёв. – 2-е изд., перераб. – Москва: Высш. школа, 1991. 224 с.
3. Данилов М.А. Дидактика / М.А. Данилов, Б.П. Есипов; под общей редак. Б.П. Есипова. – Москва: Акад. пед. наук, 1957. 519 с.
4. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации / Дж. Брунер; пер. с англ. К.И. Бабицкого; предисл. и общ. ред. А.Р. Лурия. – Москва: Прогресс, 1977. 412 с.
5. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. – Москва: Академия, 2004. 192 с.

6. Скаткин М.Н. О школе будущего. Перспективы развития советской общеобразовательной школы / М.Н. Скаткин. – Москва: Знание, 1974. 64 с.
7. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
8. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – Москва: Академия, 2004. 336 с.
9. Гришанович Н.Н. Музыка в школе: метод. пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования с 12-летним сроком обучения / Н.Н. Гришанович. – Минск: Юнипресс, 2006. 384 с.
10. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под редак. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – Москва: Педагогика, 1983. 352 с.
11. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – Москва: Совершенство, 1998. 608 с.