

В статье раскрываются теоретические предпосылки формирования мотивационных основ непрерывного эстетического самовоспитания школьников на основе музыкальной эвристики. Многофункциональность и высокая общественная востребованность музыкального искусства актуализируют проблему осовременивания методов его преподавания в рамках базовой общеобразовательной школы. Инновационная технологизация всех культурных процессов обуславливает необходимость использования адекватных форм и способов общего музыкального образования и воспитания детей. Стартовыми условиями решения обозначенной проблемы могут считаться результаты диагностики мотивов музыкального творчества учащихся.

## ЛИЧНОСТНЫЙ СМЫСЛ И КУЛЬТУРНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

### Диагностика мотивов музыкального творчества школьников

**Голешевич Б. О.,**

доцент кафедры методики музыкального воспитания,  
теории музыки и игры на народных инструментах  
Могилевского государственного университета им. А. А. Кулешова



Утверждение характерных свойств человека детерминировано онтогенетическим кодом и филогенетической историко-культурной средой его существования. Непрерывность данного процесса заметно отражается на наследственной способности к рефлексивным действиям, являющимся безусловным, имманентным признаком личности. Приобретаемые особенности характера зависят от многочисленных факторов, активизируемых причинно-следственными или форс-мажорными жизненными обстоятельствами, предвидение которых повышает репрезентативность прогнозирования вероятностных и необходимых условий формирования положительных мотивов учения школьников.

Известно, что длительная произвольная деятельность ребенка в определенной социальной среде становится филогенетической предпосылкой корректировки его физиологического и духовного потенциала, присвоения им основообразующих компонентов обновляемого стиля жизни. Несмотря на относительную мобильность и периодическую видоизменяемость бытовых, учебных, социокультурных условий объективно происходит переориентация психологических установок, эскизное перестраивание личностных прерогатив будущих действий школьника. В этой связи особую значимость приобретает педагогический мониторинг данного процесса в период формализации отношения подавляющего большинства подростков к гуманитарным знаниям. Катализатором утверждения ложного мнения является усиливающаяся тенденция к социальной и личной материальной застрахованности молодежи. Вместе с тем надежды на фундаментальное решение экономических проблем и лишь затем последующее духовное возрождение общества в эпоху рыночных отношений представляются иллюзорными, обусловленными меркантильной природой человека. Подтверждением этому может считаться его перманентное стремление к улучшению собственного благополучия, какими бы качественными и количественными показателями оно не характеризовалось. На этом фоне немодно и конъюнктурно невыгодно оставаться лириком среди «умело лавирующих между долгом, целью, выгодой и моралью» (В. Распутин). Заложниками сложившейся ситуации выступают учителя-гуманитарии, которые вынуждены нивелировать противоречие между социальным заказом на рациональное распределение трудовых ресурсов и свободой личностного самоопределения молодежи.

В этой связи особый аналитический подход требуется в обосновании стратегии общего музыкального образования и воспитания школьников. Актуальность данного положения объясняется многофункциональностью музыкального искусства, масштабностью его проникновения в социум и, вследствие этого, произвольностью влияния на уровень эстетической воспитанности общества в целом. Очевидная антиномия наблюдается между формализацией музыки как учебной дисциплины и предмета воспитания в сознании и действиях представителей различных социальных слоев и массовым увлечением учащихся современными музыкальными шоу-программами, проигрывающимися аудиоустройствами, а также тенденциозным ихприятием произведений бессодержательных и зачастую откровенно вульгарных. В связи с этим назрела острая необходимость в наиболее репрезентативном определении мотивационных основ данного явления с целью выстраивания адекватной методологии педагогики музыкального искусства.

По мнению Д. А. Кикнадзе, «мотивом может стать и становится, в конечном счете, только осознанная потребность и только в том случае, когда удовлетворение этой конкретной потребности,

многократно проходя через этап мотивации, превращается в привычку, и она уже без повторной мотивации непосредственно переходит в действие... Потребность есть конкретная нужда субъекта в чем-либо, а мотив есть обоснование решения удовлетворить или не удовлетворить указанную потребность в данной субъективной и объективной среде» [1, с. 48, 50]. Вполне понятно, что анализируемый процесс является исключительно индивидуальным, интимным, хотя и основывающимся на общественных, коллективных, семейных, межличностных парадигмах адаптации человека к социуму. Поэтому педагогически целесообразно исключить декларативность и императивность во взаимоотношениях с учащимися, утверждая у них уверенность в успехе, положительную мотивацию к самообразованию и, тем более, непрерывному эстетическому самовоспитанию. При этом следует учитывать неэффективность примера педагогической профессии для большинства современных подростков, что актуализирует проблему поиска механизмов открытия учащимися личного смысла в культурном самоопределении.

Несмотря на радикальные изменения, произошедшие в социальной сфере, дидактические принципы и методы общего музыкального образования и воспитания школьников не подверглись принципиальной редакции. В педагогике, методология которой основана на передаче, усвоении, запоминании и воспроизведении знаний, они, безусловно, остаются актуальными. Но в условиях прагматизации общественного мышления необходимы не только адаптация функционирующих педагогических канонов к социальным реалиям, но и переосмысление их в виде опережающих инверсий, рассчитанных как на ближайшую, так и отдаленную перспективу развития музыкально-эстетического воспитания школьников. Остающийся императивным стиль преподавания музыки, при котором не учитываются ее эвристический генезис, интонационная, ассоциативная природа восприятия, эстетические потребности и жизненный опыт учащихся становятся противоестественными.

По-прежнему не обращается внимание на выразительную сущность музыкального искусства, практикуются субъективно надуманные учителем трафаретные характеристики произведений. Оправданным это может считаться лишь при анализе программных музыкальных миниатюр иллюстративного содержания. Но даже в таких случаях психолого-педагогическую установку на восприятие целесообразно выстраивать методом «наведения» на запрограммированный композитором художественный образ сочинения без его объективизации. Предвосхищение образного содержания музыки, «соответствующего пониманию учителя», снижает учебный интерес учащихся, нивелирует их креативность, сдерживает процесс творчества, лишает возможности художественного вымысла и эвристики, утилитаризирует мотивы эстетического самосовершенствования.

Характеризуя категорию таких педагогов и стиль их преподавания, П. П. Блонский отмечал: «Беззаветно уверовав в пользу современной школы, в ее уроки, методы и учебники, они деспотически захватили в свои цепкие руки опытных ремесленников учительского цеха живые детские души; добавочными занятиями, частыми нотациями они скоро сумеют создать хороших школьных автоматов» [2, с. 83–84]. Подобная практика преподавания уроков музыкального искусства не поддается объяснению на фоне общеизвестного мнения великих ученых (Ч. Дарвина, Ф. Нансена, А. Чижевского, А. Эйнштейна и др.) о доминирующем значении свободного воображения даже в момент научных открытий. Тем более очевидной данная закономерность становится при упоминании таких же выдающихся исторических личностей как А. Бородин, Ибн-Сина (Авиценна), Леонардо да Винчи, М. Ломоносов, С. Морзе, О. Хайям, одинаково реализовавших свой гений как в науке, так и в области искусства, используя метод «онаучивания» (сциентизма) (А. К. Сухотин) процесса создания художественных произведений и успешно воплощая «продуктивное воображение» (В. Н. Холлова) в исследовательских целях. Первичность образного воображения над интеллектуальным мышлением признают даже представители математической науки.

Аксиоматичной поэтому представляется взаимодополняемость научной достоверности и эстетически совершенных объектов или предметов. Факт взаимопроникновения двух форм общественного сознания афористично запечатлел Г. Галилей в тезисе о тождественности научного понятия истины и эстетической категории красоты. В данном контексте эвристический генезис музыки, ее звукоинтонационная, эмоциональная природа являются стартовыми условиями в определении методологических основ преподавания данного вида искусства в общеобразовательной школе, формировании устойчивой мотивации в непрерывном эстетическом самовоспитании учащихся.

Известно, что императивными действиями и декларативными призывами увлечь ребенка, в особенности подростка, деятельностью, не вполне понятной для него, невозможно. Данный факт наглядно прослеживается даже в ситуации, контролируемой родителями или учителями. Трансформировать же эпизодичность решения учебных задач в устойчивую потребность постоянного самосовершенствования, уклад жизни молодого человека представляется практически неосуществимым. Это наблюдение становится тем более верным по отношению к идее непрерывного музыкально-эстетического самовоспитания школьников в эпоху прагматизации социального мышления. Поэтому наиболее оправданной может считаться педагогика естественного, «природосообразного» музыкального образования детей и подростков, детерминированная их эстетическими предпочтениями и творческой природой искусства.

Руководствуясь методологическими установками индивидуализации обучения, педагогу следует начинать с наблюдения за первичной реакцией учащихся на музыку различных стилей, жанров,

инструментальных инверсий ее исполнения. В результате рецепторного аффекта от фонораздражителей определяется состояние их удовлетворенности или разочарованности произведением, степень эстетичности эмоциональных переживаний. Осуществляться это может средством визуальной или фотоскопической фиксации, прежде всего, внешнего поведения школьников. Наиболее выразительными формами эмоционального рефлекса на музыку считаются «гомеостатическая», проявляющаяся в смене психофизиологического состояния человека, и «пантомимическая», заключающаяся в изменении выражения лица и движений его тела [3, с. 23].

Следующим этапом педагогического наблюдения за учащимися в процессе музыкального восприятия является объективная оценка адекватности возникших у них чувств художественному содержанию произведения. В условиях общеобразовательной школы основным и, пожалуй, единственным механизмом «дешифровки» эмпатийных переживаний ребенка остается их вербализация. Вместе с тем относительность словесных характеристик музыки, эклектизм, конформизм детей младшего школьного возраста в особенности, определяют необходимость наполнения аналитических действий учителя дополнительной аргументацией. В этом смысле уровень объективности чувственных открытий учащихся можно значительно повысить созданием педагогических условий, отвечающих принципу природосообразности обучения на уроке музыки. Так, существенное влияние на непринужденное состояние в момент выражения мыслей, инициируемых чувствами, возникшими в момент прослушивания произведения, оказывают гуманистичность и демократичность преподавания, учет музыкальных предпочтений, жизненного опыта, общего эмоционального и психофизиологического тона школьников. Несмотря на метафоричность речевых описаний и оценок музыки увеличить коэффициент их адекватности эмпатийным ощущениям детей можно лишь с помощью обозначенных факторов.

Наряду с этим наиболее объективными данными могут считаться результаты наблюдений за внешним поведением учащихся в посткоммуникативный период с музыкой. Произвольность релаксативного состояния свидетельствует о степени соответствия музыки эстетическим предпочтениям ребенка, а векторность его поведения и действий – о глубине ее эмоционального воздействия, доступности интонационного языка и содержания художественно-педагогического анализа, а также об уровне нравственно-эстетической воспитанности личности. По мнению В. В. Медушевского, «почти любая интонация может быть промыслена в реальных жестах, пантомиме, мимике» и, следовательно, воздействовать на внешние проявления слушателя [4, с. 47]. В случае идентичности поведения ребенка после спорадических прослушиваний сходных по эмоционально-образному содержанию произведений можно резюмировать об устойчивости его эмоциональной реакции на музыку данного стиля. Если это подтверждается еще и стремлением к восприятию и исполнению сочинений с подобной мелодикой, метrorитмической основой, композиционно тождественным эстетическим идеалам ребенка, повышается вероятность констатации сложившихся его музыкальных приоритетов. Данный факт правомерно считать основой алгоритмизации процесса формирования мотивов непрерывного эстетического самовоспитания школьников.

Исключительное значение здесь приобретает полярность отношения учителя к музыкальным предпочтениям учащихся. Глубокий смысл заключен не только в совпадении или полюсном расхождении эстетических вкусов, но и мастерстве педагога находить как доказательную аргументацию, так и компромисс высказывания объективной учебной отметки. По этому поводу Е. Н. Ильин замечает: «В оценке произведения немалую роль играет и чувство ученика, а не только знания. Умеем ли мы оценивать чувства? Понять, что отстающий вовсе не тот, кто не поспевает за другими и, стало быть, чего-то не знает, а тот, кто не раскрылся в своих запросах, потому что еще не нашел своего пути и не знает своих запросов?» [5, с. 269]. Это верно уже потому, что школьный период взросления отличается потенциальными мотивирующими факторами поведения, в том числе творческой активности, к которой относится и сфера эстетического оценивания окружающей среды. Трансформация в стабильно функционирующие мотивы психических процессов человека во многом зависит от социальных установок в широком смысле и гуманистических действий педагога в частности.

В соответствии с определением, мотив (нем. *Motive*, франц. *motif*, от лат. *moveo* – двигаю), то, что побуждает активность животных или человека, ради чего она совершается, что определяет ее направленность... Присущие данному обществу ценности, интересы и идеалы выступают в качестве потенциальных мотивов, которые в случае их интериоризации личностью могут приобрести побудительную силу и стать реально действующими мотивами [6, с. 380]. Несмотря на очевидную конъюнктурность социальных прерогатив идеалы культурного, эстетически и нравственно воспитанного человека остаются доминирующими в сознании молодого поколения. Стремление к их личностному постижению ребенком или подростком во многом обусловлено поведением старших, методологическими установками общего музыкального образования и воспитания школьников.

На основании наблюдений за учащимися подросткового возраста можно выделить наиболее очевидные мотивирующие факторы их стремления быть, по меньшей мере, сопричастными к различным видам и формам непосредственного музыкального творчества или иной деятельности, сопровождающейся фоновой музыкой. К ним следует отнести:

- детерминирующую роль эстетической моды;
- утверждение личностного социального статуса на основе коммуникативных свойств музыкального искусства;

- массовую популяризацию возможностей средств мультимедиа;
- актуализацию утилитарных перспектив участия в музыкальном шоу-бизнесе;
- конъюнктурное значение аттестационной отметки по музыке.

Потенциальный ресурс данных факторов внушительен. Однако вполне прогнозируемы скоротечность и метаморфозность их действия. Вследствие чего педагогической задачей становится эстетизация потенциальных мотивов музыкального творчества в процессе их интериоризации учащимися. Наиболее вероятный путь осуществления этого видится в их свободном эвристическом открытии личностного смысла в музыке, обусловленного ее интонационной, ассоциативной природой.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кикнадзе, Д. А. Потребности. Поведение. Воспитание / Д. А. Кикнадзе. – М.: Мысль, 1968. – 148 с.
2. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / П. П. Блонский. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.
3. Кадцын, Л. М. Музыкальное искусство и творчество слушателя / Л. М. Кадцын. – М.: Высшая школа, 1990. – 302 с.
4. Медушевский, В. В. Человек в зеркале интонационной формы / В. В. Медушевский // Сов. музыка. – 1980. – № 9. – С. 39–48.
5. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика. 1990. – 560 с.
6. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.