

Антропологическая модель историко-педагогического исследования общего музыкального образования

А. В. Торхова, Ш. Чжоу

В статье представлена антропологическая модель историко-педагогического исследования общего музыкального образования, которая позволяет решать исследовательские задачи исторического сравнительного анализа и прогнозирования тенденций развития общего музыкального образования как антропологически безупречного образовательного пространства.

The article introduces an anthropological model historico-pedagogical research of general music education, which enables to solve research problems of historical comparative analysis and forecasting of trends in the development of general music education as anthropologically perfect educational space.

Ключевые слова: общее музыкальное образование, антропологическая модель, антропологически безупречное образовательное пространство, персонологический, культурологический и социологический подходы.

Keywords: general music education, anthropological model, anthropologically perfect educational environment, personological, culturological and sociological approaches.

В педагогике конца XX — начала XXI веков усилился интерес к разработке педагогико-антропологических оснований образования, формирование которых на Западе заложено М. Шелером, Г. Плеснером, Н. Гартманом, М. Бубером, Э. Ротхакером, О. Ф. Больновым, а в России — В. М. Бехтеревым, П. Ф. Лесгафтом, К. Д. Ушинским и другими учёными. Однако эти основания далеко не до конца изучены. У современных западных (О. Й. Дерболов, К. Х. Дикоп, М. Я. Лангевелд, Г. Ноль, Г. Рот, А. Фишер и другие), российских (Б. М. Бим-Бад, Б. Т. Григорьян, В. Б. Куликов, В. И. Максакова, Г. А. Новичкова, Л. К. Рахлевская, В. А. Слостёнин и другие), китайских учёных (Ю Цинбо, Дай Пэнхай, Хан Чжонэн), занимающихся проблемами педагогической антропологии, нет единства в понимании концептуальных оснований образования [1; 2].

Активное развитие с 90-х годов XX века философии образования дало толчок исследованиям методологической проблематики образования. Российские (Б. С. Гершунский, В. В. Краевский, Н. С. Розов, П. Г. Щедровицкий и другие) и китайские (Чжэ Хунчи, Чжан Байшэн, Ли Юнван, Гу Минюань, Тань Сунхуа и другие) теоретики делают акцент на разработке новых концептуальных и аксиологических подходов к анализу образовательного процесса [1—3]. В области философии общего музыкального образования к таким исследованиям можно отнести

работы Э. Б. Абдуллина, Ю. Б. Алиева, Яо Циюан, Юй Данхун, Цэн Яонун и других. Однако осмысление проблемы становления человека в общем музыкальном образовании во всей своей целостности в контексте взаимосвязанных и систематизированных теоретико-методологических подходов к построению и анализу образовательного процесса в музыкальной педагогике ещё не осуществлялось.

В этой связи нами предпринята попытка разработать *антропологическую модель историко-педагогического исследования*

общего музыкального образования, которая позволит решать исследовательские задачи исторического сравнительного анализа и прогнозирования тенденций развития общего музыкального образования как антропологически безупречного образовательного пространства.

Анализ существующих в науке моделей исследования образовательных систем свидетельствует о том, что они зачастую представляют собой бинарные оппозиции структурных компонентов образовательного процесса в рамках различных, чаще противоположных, образовательных парадигм (например, традиционной и личностно ориентированной). И тогда с помощью модели можно условно представить две противоположные, но взаимосвязанные модели образования: модель, предполагающую относительно пассивную позицию ребёнка-объекта, целенаправленно формируемого под воз-

действием педагога, который обеспечивает его социальную адаптацию и культурную интеграцию; и модель, ориентированную на личность ребёнка как активного субъекта педагогического процесса, который сам влияет на самого себя и свой выбор, своё развитие и самоизменение.

Мы придерживаемся позиции, согласно которой в антропологически безупречных образовательных пространствах противоположность бинарных оппозиций должна быть преодолена. Этот тезис не будет голословной декларацией, если отказаться от двухмерной модели анализа и прогноза в пользу трёхмерной, что позволит, с одной стороны, изучать человека в образовании одновременно с точки зрения интересов личности, общества и государства, а с другой — рассматривать многообразие подходов, методов и средств не в качестве оппозиционных, а в качестве взаимодополняющих (табл.).

Таблица — Антропологическая модель историко-педагогического исследования общего музыкального образования

Субъект ценностного отношения к музыкальному образованию		
Личность	Общество	Государство
Антропологические подходы к выявлению функций общего музыкального образования		
Персонологический	Культурологический	Социологический
Функции общего музыкального образования		
Личностно преобразующая	Культуротворческая	Социализации
Цели общего музыкального образования		
Внутренние	Комбинированные	Внешние
Задачи общего музыкального образования		
Развитие музыкальных потребностей и способностей	Формирование базовой художественно-эстетической и музыкальной культуры	Выполнение социального заказа на личность с заданными свойствами
Позиция школьника в образовательном процессе		
Субъектная	Субъект-объектная	Объектная
Содержание общего музыкального образования		
Личностно значимое	Культуросообразное	Социально детерминированное
Виды учебно-музыкальной деятельности		
Предпочитаемые	Дидактически целесообразные	Регламентируемые
Методы общего музыкального образования		
Творческие	Репродуктивно-творческие	Репродуктивные
Результат общего музыкального образования — развитие школьников		
Персональное	Духовное	Социальное



*Анна Васильевна Торхова,
доктор педагогических наук, доцент,
начальник Центра развития
педагогического образования Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка*

Вслед за К. Д. Ушинским и рядом других учёных (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. В. Петровский, В. Н. Турченко, Ян Минькан, Цинь Пинь, Чжоу Сианвао, Ян Сяосун) антропологический принцип мы рассматриваем достаточно широко как гармоничное и разностороннее (эстетическое, интеллектуальное, социальное, физическое, духовно-нравственное) развитие личности. Поэтому при построении модели мы исходили из принципа целостности человека как биопсихосоциокультурной системы, диалектического единства его объектно-субъектной природы, которая обуславливает необходимость целостного формирования и разностороннего развития личности (духовного, психического, физического, социального) средствами музыкального искусства с учётом психофизиологических особенностей, индивидуальных потребностей и возможностей взрослеющей личности, интересов общества и государства [1; 3; 4].

При такой установке приобретают принципиальное значение приобретают методологический и педагогический плюрализм, правомерность множества философских, педагогических и других концепций, в той или иной степени затрагивающих проблемы человека.

Поэтому мы солидарны с точкой зрения Л. А. Липской, согласно которой педагогические исследования, изучающие антропологические основания образования, не могут быть ограничены каким-то одним антропологическим подходом с абсолютизацией какой-то одной идеи (экзистенциальной, культурной, социальной и т. д.), которая возводится до уровня единственной при определении сущности человека и процесса его воспитания [4]. Более уместно говорить о многообразии гуманитарных подходов, которые могут выступать взаимодополняющими при рассмотрении в системе образования человека как сложной биопсихосоциокультурной системы [5].

В соответствии с данной точкой зрения в качестве таких взаимодополняющих подходов избраны персонологический, культурологический и социологический. С позиций этих подходов нами рассмотрены функции музыкального искусства по отношению к личности (фоновое-лечебная, гедонистическая, эвристическая, аутокоммуникации, творческого самовыражения и самореализации), обществу (производства, накопления и трансляции культурных ценностей, эстетическая, познавательная, коммуникативная, объединения и интеграции, социализации, воспитания) и государству (образовательная, мобилизующая, идеологическая, стабилизирующая). Согласно принципу минимальной достаточности, эти же подходы могут явиться надёжной основой анализа функций, целей и задач, содержания, форм и методов общего музыкального образования в той или иной стране, как в исторической ретроспективе, так и в современных социокультурных условиях.

В рамках *персонологического подхода*, в частности, актуализируется личностно преобразующая функция общего музыкального образования, доминируют внутренние цели, связанные с интересами обучающихся, ставятся задачи развития у них музыкальных потребностей и способностей для удовлетворения этих интересов, реализуется субъектная позиция в образовательном процессе, предоставляется свободный выбор видов музыкальной деятельности, её содержания и средств, применяются в основном творческие методы, в том числе спонтанное

творческое самовыражение обучающихся. Примером может служить свободная, ничем не регламентируемая музыкальная деятельность в модели обучения одарённых детей Гилфорда «Свободный класс».

В рамках *социологического подхода*, наоборот, на первый план выдвигается социализирующая функция общего музыкального образования, преобладают внешние цели, связанные с интересами государства, ставятся задачи формирования средствами музыки личности с заданными свойствами, и прежде всего — гражданина и патриота; обучающимся в образовательном процессе отводится место объекта воздействия, предлагается ограниченный набор регламентированных видов музыкальной деятельности с социально детерминированным содержанием (чаще идеологического характера); преимущественно используются репродуктивные методы: разучивание, повтор и воспроизведение музыкальных произведений определённых жанров (песенных, например), культивируются коллективные формы музыкальной деятельности, а также музыкальная самодеятельность идеологического содержания и пропагандистского характера. Примером является музыкальное воспитание в Северной Корее, призванное помогать в деле воспитания нового поколения с коммунистическими взглядами и сведённое к заучиванию песен идеологического характера.

Если в рамках персонологического и социологического подходов складываются кардинально противоположные модели общего музыкального образования, то в рамках *культурологического* возникает модель, отвечающая интересам общества в развитии духовности подрастающего поколения средствами музыкального искусства. На первый план выходит культуротворческая функция общего музыкального образования, призванного способствовать становлению обучающихся как субъектов и творцов национальной и мировой художественной культуры. Цели музыкального образования носят комбинированный характер, при этом учитываются одновременно интересы как личности, так и общества, ставятся задачи формирования базовой художественно-эстетической и музыкальной культуры обучающихся, предлагаются культуросообразное содержани-



*Шэннань Чжоу,
аспирантка Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка*

е музыкальной деятельности, шедевры национальной и мировой художественной культуры, используется дидактически целесообразное многообразие видов музыкальной деятельности, форм и методов, позволяющих обучающимся развиваться и выражать себя в позициях слушателя, исполнителя и композитора. В большой мере такая модель общего музыкального образования была характерна для музыкального воспитания по программе Д. Б. Кабалевского и её вариантам, адаптированным к особенностям национальных культур республик СССР.

Мы придерживаемся позиции, согласно которой общее музыкальное образование будет являть собой антропологически безупречное образовательное пространство в том случае, если станет одновременно учитывать интересы личности, общества и государства, ориентироваться на ценности персонологического, культурологического и социологического подходов, предоставлять обучающимся возможности целостного художественно-эстетического развития. Поэтому наиболее оптимальной является ориентация не на крайне противоположные модели, представленные в таблице, а на центральную модель с максимальным учётом интересов личности.

Достоинствами предложенной антропологической модели историко-педагогического исследования общего музыкального образования являются: 1) адекватность существующей в общеобразовательных школах педагогической реальности; 2) преодоление оппозиционности в подходах к трактовке и построению общего музыкального обра-

зования и рассмотрение их как взаимодополняющих; 3) ориентация на комплексное решение педагогических задач, позволяющих в единстве реализовывать развивающий и социализирующий характер общего музыкального образования; 4) перемещение акцента с объектных на субъектные педагогические отношения.

В процессе гармонизации интересов личности, общества и государства преодолеваются крайности объектной и субъектной моделей общего музыкального образования, создаются условия для эмоционально-комфортного вхождения каждого ребёнка на природосообразных началах в удивительный мир художественной культуры и искусства как эффективного средства социализации.

Список цитированных источников

1. Максакова, В. И. Педагогическая антропология / В. И. Максакова. — М. : Академия, 2001. — 208 с.
2. Шаренкова, Т. А. Образование в духовной культуре Китая: философско-антропологический аспект : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13. / Т. А. Шаренкова. — Чита, 2005. — 129 с.
3. Цуй, Хунхай. Состояние и тенденции трансформации системы китайского образования в условиях глобализации / Хунхай Цуй // Известия Российского государственного университета имени А. И. Герцена. — 2008. — Вып. № 55. — Т. 24.
4. Липская, Л. А. Вариативность как системообразующая основа развития отечественного образования (педагогико-антропологический аспект) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования / Л. А. Липская. — Магнитогорск, 2007. — 50 с.
5. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. — СПб. : ДЕТСТВО—ПРЕСС, 2001. — 188 с.

Материал поступил в редакцию 03.04.2014.

Природа так обо всём позаботилась, что повсюду ты находишь, чему учиться.

Леонардо да Винчи

Человек не может по-настоящему усовершенствоваться, если не помогает усовершенствоваться другим.

Ч. Диккенс

Чтобы воспитывать другого, мы должны воспитать прежде всего себя.

Н. В. Гоголь

Не стыдись учиться в зрелом возрасте: лучше научиться поздно, чем никогда.

Эзоп