

Т. П. Королева

Педагогическое моделирование в массовом музыкальном обучении и воспитании

Моделирование в процессе обучения используется постоянно. С одной стороны, в ходе моделирования решаются познавательные задачи, с другой стороны, для будущего педагога необходим опыт моделирования, умение создавать модели, обучаться и обучать на них. При этом в подготовке специалистов любого профиля необходима опора на определенные образцы, нормы, на тот идеальный образ, примеру которого можно следовать, что также представляет собой акт моделирования.

Моделирование единодушно причисляют к методам познания, где присутствует вспомогательное образование, на котором можно получить знания об исследуемом объекте. Моделирование представляет особый вид деятельности по выбору и конструированию моделей, в основе которого лежит сложный комплекс психических процессов: восприятие, представление, память, воображение, мышление. В процессе моделирования происходит превращение определенной предметной области в модель, где отсекаются второстепенные, несущественные характеристики, производится умышленное обеднение объекта с целью облегчения поиска в заданном направлении. Н. Р. Аксенов в работе «Специфика и принципы графического моделирования философского знания» в качестве условия и предпосылки моделирования выделяет формализацию: «Формализация выступает как промежуточное звено между объектом и результатом познания, как своеобразный гносеологический механизм, позволяющий «уплотнить» процесс познания, очистить его от второстепенных деталей и тем самым оптимизировать. Формализация обеспечивает синтез научных знаний, позволяет опосредованно наглядно представить результаты научного и эмпирического поиска в тех областях, в которых непосредственно наглядное восприятие затруднено или вообще невозможно» [2, с. 8]. Подробно рассматривая и анализируя теорию формализации, он

же приводит образную трактовку понятия формализации болгарским философом Д. Спасовым, который понимал ее как логический прием восхождения от частного к общему. Д. Спасов пишет, что формализация напоминает восхождение на гору, откуда не видно деталей, но обозримы общие и далекие очертания ландшафта. Такими очертаниями и являются наиболее общие связи и отношения объектов, которые отражаются в логической структуре или форме мышления на базе обычного языка. Л. В. Уваров дает следующее определение формализации: «Формализация выступает как общий метод мышления, который позволяет с помощью особых символов, формул и правил исследовать выраженную в предельно обобщенном, абстрактном виде логическую структуру, форму или тип связей мыслей (от простого высказывания до научной теории) с точки зрения их формальной истинности или ложности» [2, с. 22]. В связи с механизмом формализации в моделировании возникает проблема использования естественного языка и знаковых систем. Так, Н. Р. Аксенов, проследив ряд суждений об использовании языка для формализации, приходит к умозаключению, что в настоящее время существуют разные позиции, наиболее перспективные из которых допускают свободу действий. «Если расположить приведенные суждения в некий ряд в зависимости от понимания допустимой степени абстрагирования, то на одном конце этого ряда окажется Д. Спасов, допускающий возможность формализации даже на основе естественных языков, то есть минимальную, а на другом – В. И. Кураев, признающий формализацией оперирование исключительно символами и знаками. Среднее положение займут Д. П. Горский и его последователи, допускающие частичную формализацию, в системе которой сочетаются символическое и содержательное выражение знаний» [2, с. 12]. Несомненно, для искусства и его понимания, на наш взгляд, моделирование может оперировать целой системой естественных языков и знаковых символов (язык данного искусства и других искусств, общепринятая символика и знаковые системы и новые, расширяющие возможности моделирования). Формализация имеет свою специфику в зависимости от области исследования.

В учебную деятельность моделирование включается на основе определенного механизма: учащиеся воспринимают готовую модель, включенную в учебный процесс посредством методического комплекса, а также непосредственно учителем, или же они моделируют сами, познавая объект и предъявляя в качестве выполненного задания свои модели. В данной работе мы попытались проследить опыт педагогического моделирования в сфере общего музыкального образования.

В музыкальном воспитании духовного и светского характера в XIX – начале XX в. главное внимание уделялось обучению пению. В связи с авторитарностью педагогического подхода, проблемы интерпретации художественного образа предположительно решал учитель. Моделирование как методический прием применялось при изучении вокально-хорового репертуара для постижения главным образом звуковысотности – метод Шеве, методика подвижного «до», буквенная система, цифровая система, система относительной сольмизации, болгарская столбца (метод Тричкова), сольфеджирование. Б. Л. Яворский и Б. В. Асафьевым была внесена новая страница в методику музыкального воспитания, когда внимание школьников обращалось на восприятие музыки и «наблюдение» за развивающейся музыкальной тканью, что потребовало мысленного моделирования в образах. Б. Л. Яворский обогатил отечественную методику на основе идеи развития творческих способностей, создавая своеобразные художественные мастерские: дви-

жение, инсценировка, театрализация, живопись, литература – все стало материалом для постижения музыкального искусства.

С большим интересом в России, затем и в Белоруссии отнеслись к системе швейцарского создателя системы музыкального воспитания начала XX в. Жака-Далькроза. По данной системе дети приобщались к музыке доступными средствами выражения через познание мелодики, ритма, эмоционального содержания «сердцем», без освоения трудоемкой техники развития голоса или обучения игре на инструменте. Ритм и закрепленный за ним двигательный алгоритм являются первоосновой постижения музыки. Материал для моделирования на основе движений предлагалось усвоить прочно, чтобы все получалось автоматически. «Переводя все движения, воплощающие различные длительности и ударения в категорию автоматических, мы тем самым освобождаем ум для решения новых музыкальных задач и в результате усвоение музыки со стороны ритмической происходит необыкновенно быстро, легко и точно» [8].

Интересны идеи С. И. Танеева, который еще в начале XX в. предлагал довольно удобную и простую схему для приобщения народа к музыкальной культуре: несколько предметов, в том числе музыкальная литература, в центре с хоровыми занятиями. Эта модель позволяла развивать музыкальные способности в процессе приобщения к музыкальной деятельности всех желающих.

В основе методики В. Н. Шацкой, Н. Л. Гродзенской лежали объяснительно-иллюстративный и лекционный способы презентации музыкального материала и модели построения занятий. Н. Я. Брюсовой разрабатывалось содержание и методика проведения уроков музыки.

Кульминационное развитие опытов по импровизации и сочинению музыки – фактически моделирование из речевой и музыкальной ткани – достигло в опыте немецкого композитора и педагога Карла Орфа [4; 10]. Импровизация по модели с помощью декламации, элементарных движений, элементарных ритмов, элементарных музыкальных инструментов – все в процессе обучения по определенным алгоритмам подвигало ребят к познанию музыкального искусства, жизни через элементарное творчество. В системе К. Орфа представлена полноценная коллекция моделей для обучения элементарному творчеству детей (5 томов «Шульверка»), которые принято называть алгоритмами творчества.

Моделирование мелодий на основе закрепления символов за ступенями лада – система слогов и ручных жестов, применявшаяся еще в Англии в XIX в. Сарой Гловер и Дикеном Кервеном, а затем ставшая одним из основных методов системы Золтана Кодая в XX в. в Венгрии, также получило весьма широкое распространение. Данный метод известен как «система относительной сольмизации», «релятивная система», используется в школах стран Прибалтики, в отдельных школах России, Беларуси и других странах.

В 70-х гг. XX в. была предложена система музыкального воспитания для общеобразовательной школы Д. Б. Кабалеvским и сотрудниками лаборатории НИИ школ, которая содержит богатый арсенал методических моделей изучения музыкального искусства. Система музыкального воспитания как модель, модель программы по музыке, сценарии-инструкции как более частные модели, схемы-модели изучения популярных музыкальных жанров, модели решения познавательных проблем, модели ознакомления с музыкальными понятиями, средствами музыкальной выразительности, модели введения в урок музыки различных методов и приемов (взаимосвязи музыки с другими видами искусств, сравнения, сопоставления), модели организации разных форм приобщения к музыке, моде-

гли общения, модели решения задач нравственного воспитания, модель методического комплекса для учителя музыки и многое другое можно найти в методическом комплексе, обеспечивающем данную систему. Д. Б. Кабалеvский предложил достаточно много образных моделей для понимания музыкального искусства: легенда о Земле, покоящейся на трех китах, сказки, где содержатся закодированные в особом чувстве модели отношения к мастерству в искусстве, картины живописи известных художников, помогающие проникновению в вечные темы искусства (в методическом комплексе предусмотрен комплект слайдов) и т. д.

Большой вклад в использование метода моделирования в подготовке учителя музыки внес Э. Б. Абдуллин, введя в теорию урока музыки понятие «действие», показав при этом последовательное конструирование тематических уроков из таких действий. Им же разработана методологическая основа музыкально-педагогического моделирования уроков, базирующаяся на таких методах, как метод эмоциональной драматургии, метод музыкального обобщения, метод перспективных и ретроспективных связей [1]. А. А. Ковалевская, описывая вклад известных музыкантов-педагогов в теорию музыкального воспитания, констатирует: «Э. Б. Абдуллин разработал модель методологической подготовки учителя музыки, условия, особенности содержания и функционирования которой базируются на связи с социальной практикой, системой профессиональной подготовки специалистов. Модель основана на принципе системности, предполагающем взаимосвязь структурных компонентов, теоретических и методических основ, единство содержания и процесса усвоения, научно-методического содержания и обеспечения. Он выделяет уровни методологической подготовки (высокий, низкий, средний), степень проявления эмоционально-ценностных отношений (сильная, умеренная, слабая), уровень знаний (философский, общенаучный, частнонаучный)» [9, с. 36].

Она же формулирует с точки зрения моделирования характерные особенности путей формирования музыкального восприятия, разработанные Е. Д. Критской: «Е. Д. Критская выделяет три модели развития музыкального восприятия. В основе первой лежит стремление построить музыкальное воспитание по типу профессионального, приспособление музыкальных дисциплин к условиям урока музыки и использование методик специального образования, т. е. формирование знаний, умений, навыков. В данной модели доминирует дифференцированный поэлементный подход к разработке содержания и методов музыкального образования, преобладавший в 30–50-х гг. Другая модель ориентирована на общее музыкальное образование, просветительскую направленность уроков музыки. Данные модели восприятия отличает декларативно-просветительский характер. Третья модель восприятия, музыкально-целостная, утверждает, что восприятие должно основываться на интонационно-слуховом опыте учащихся и специальных знаниях. Поэлементный подход к развитию восприятия – это освоение ключевых знаний о средствах выразительности, т. е. поэлементное изучение музыкального произведения, восприятие как навык дифференцированного слышания. Интонационный подход – это восприятие музыкальной формы в единстве интонационной, аналитической сторон, «стилевое своеобразие музыки» (эпохальное, национальное, индивидуальное), процесс интерпретации музыкального произведения в соответствии с жизненным и музыкальным опытом» [9, с. 37]. Интересные модели методических разработок уроков музыки, подбора музыкального материала, планирования уроков по четвертям содержатся в методических материалах Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой, Т. С. Шмагиной. В Беларуси различные модели изучения музыки

в условиях общеобразовательной школы имеются в программах, учебниках, методических работах, статьях и пособиях целого ряда авторов (Т. А. Боровик, Н. И. Бракало, Л. С. Бабенко, Н. Н. Балакина, Н. Н. Гришанович, А. Б. Кожневская, В. Я. Ковалив, В. В. Ковалив, Т. П. Королева, С. В. Лепешкин, В. А. Мистюк, Н. А. Прицак, В. П. Рева, В. М. Швед, Е. А. Цымбалюк, Н. В. Чудаева, В. Д. Юркевич и др.).

Несколько в ином аспекте преломляется проблема моделирования в работах Л. В. Школяр, где рассматривается метод моделирования художественно-творческого процесса, который причисляется к универсальным и общим для искусства методам, требующим самостоятельности в добывании и присвоении знаний, творчества, развития способностей ребенка. Л. В. Школяр отмечает, что метод моделирования художественно-творческого процесса углубляет проблемный метод, направляя мышление учащихся в русло выявления истоков происхождения изучаемого явления. Она же указывает на смыслообразующую роль в художественно-творческом моделировании задачи: «Именно постановка задачи, решение которой требует мысленного экспериментирования с материалом, самостоятельного поиска еще неизвестных связей внутри явлений, проникновения в его природу – это то, что отвечает подлинному смыслу учебной или творческой задачи [11, с. 122]. Л. В. Школяр характеризует сам процесс как полноценно творческий: «Моделирование художественно-творческого процесса – это, по сути, и есть прохождение пути рождения музыки, воссоздания ее как бы «изнутри» и проживание самого этого момента» [11, с. 123]. Главный смысл в данном методе Л. В. Школяр видит в направленности на творчество детей в любых формах приобщения к искусству.

В качестве методического принципа рассматривается моделирование в освоении пространственно-временной и художественно информационной природы музыкального искусства в работе Е. Ю. Глазыриной «Музыка в четвертом измерении» и называется принципом художественно-творческого моделирования. Описывая данный принцип, Е. Ю. Глазырина указывает: «Принцип художественно-творческого моделирования пространства-времени музыкального произведения предполагает включение учащихся в активный процесс по организации пространства и времени музыкально-звукового материала на разных стадиях реализации творческого замысла: зарождения художественной идеи, апробации ее художественного воплощения, сравнительного анализа получаемого результата с первоначальной художественной идеей. Процесс моделирования школьником художественного пространства-времени всегда детерминирован исходными факторами. В качестве таких определяющих творческий процесс факторов могут выступать: образ героя данного пространства-времени, особенности сюжета, стилевые признаки и жанровая принадлежность будущей музыкальной композиции, выбор инструментария и т. д.» [7, с. 248].

Особую методическую наполненность в плане педагогического моделирования имеют работы литовского ученого и педагога А. А. Пиличяускаса. Решение задач познания музыкального образа, познание нравственной сути музыкальных произведений инструментуется разнообразными схемами-моделями, в том числе и схемами бесед, где понятие моделирование является обычным методическим подходом. Так, он указывает, что для того, чтобы учитель смог начать процесс моделирования художественного образа, необходимо раскрыть перед ним эстетически-нравственный фон ситуации жизни Художника, предшествовавшие созданию музыкального произведения. Или, к примеру, познание нравственной сути музыки композитора может происходить через моделирование ситуаций трех типов: 1) личность и общество; 2) художник и природа; 3) современный человек и Родина

[12–15]. А. А. Пиличяускас указывает и конкретные приемы моделирования общения на уроках музыки: «наш опыт показывает, что плодотворным является моделирование общения учащихся с музыкой на основе коммуникации действующих лиц, выраженных местоимениями: *я, ты, он (она, оно), мы, вы, они*. Каждое из этих местоимений может быть реальным и идеальным...» [13, с. 7]. Конкретные схемы, помогающие познанию музыки, содержатся также в работах ряда других музыкантов-педагогов.

Интересен опыт Т. А. Боровик [5–6] с точки зрения практического моделирования и использования наглядных моделей в музыкальном воспитании, путей создания творческих моделей для практического освоения музыкальной ткани. Моделирование с помощью настроений-символов, пальчиковых игр, музыки и движения, рисунков, творческих этюдов можно найти в методическом материале Т. А. Боровик в интерпретации художника Т. Маниной.

Особую страницу в систему моделей общего музыкального образования составляют точки зрения, идеи, концепции, программы, где предлагается видение новых путей развития подрастающего поколения, намечаются стратегии реализации модифицированных идеалов (Л. А. Баренбойм, Н. Н. Гришанович, Д. Б. Кабальевский, В. В. Медушевский, В. А. Салеев, Л. В. Школяр, В. Л. Яконюк и др.). Классическая модель содержания концепции музыкального воспитания дана в работе Л. А. Баренбойма «Путь к музицированию» [3], где им выделяется и убедительно характеризуется пять наиболее принципиальных позиций в качестве прогрессивных тенденций: цели музыкального воспитания (гармония чувства и разума); география, поле деятельности (для всех детей без исключения); репертуарная политика (классическая, народная и современная музыка разных стран мира); развивающий характер обучения (развитие музыкальных и общих способностей); главный и определяющий акцент в методике и результатах обучения – творчество. В. Л. Яконюк с позиций философии музыкального образования выделяет три наиболее общие модели сопричастности человека и музыки: музыкальный утилитаризм, музыкальный дидактизм и музыкальный эстетизм, однако, перспективу поисков новой парадигмы музыкального образования видит в идеях феноменологии [17]. В. Л. Яконюком, на наш взгляд, справедливо прогнозируется диверсификация образования в XXI в. – множественность и вариативность моделей на всех уровнях образовательной системы: «По мнению В. Штадтмана, различия элементов и звеньев образования могут быть программные, процедурные и системные, затрагивать отдельные части или престиж всего учебного заведения. Есть попытки придания диверсификации и более широкого значения, включая в это понятие «ценности и климат» диверсификации, а также ее структуру. При этом различают «внутреннюю» (разнообразие внутри отдельного учебного заведения) и «внешнюю» (разнообразие между учебными заведениями) диверсификацию (Р. Бирнбаум). Главная ценность идеи диверсификации заключается в возможности одновременного сосуществования различных альтернативных моделей учебного заведения, в полном использовании всех нововведений в системе образования» [17, с. 24].

С появлением компьютера моделирование получило неограниченные возможности, в том числе в музыкальном искусстве и музыкальной педагогике. Моделируются непосредственно звук и тембры различных инструментов и голоса, графические редакторы позволяют делать массу операций с графическими моделями, формализуются и моделируются стиливые особенности. Работа над музыкальным произведением может включать уже готовые ритмические или мелоди-

ческие модели. В музыкальных программах типа «Музыкальный класс» содержатся модели лекций и уроков. В ряде музыкальных программ содержатся экскурсии – готовые модели уроков-экскурсий. В интерактивных программах прослеживаются модели общения. В программах типа «Караоке» содержатся популярные модели музицирования. В программах с возможностями студии реализуются различные модели работы, характерные для деятельности музыканта. Игровые и контролируемые программы содержат модели закрепления, стимулирования и контроля музыкального и общего развития учащихся (викторины, тесты, игры «музыкальный диктант», «крестики-нолики», «найди, угадай» и мн. др. Безграничные возможности имеет моделирование в виртуальной реальности: «В этом потоке воображения трудно определить границы между искусством, наукой и техникой, между действительностью и виртуальной реальностью. Преодоление диктата объективной необходимости, уход от социальной нужды, удовлетворение разнообразных потребностей и интересов, обретение личной свободы – все это требует адекватных каналов художественной коммуникации, способных транслировать эстетическую информацию. Эта функция на протяжении двадцатого века «обрабатывается» «техническими» искусствами», – указывает Б. В. Светлов в работе «Мультимедийная культура общества» [16, с. 53].

Таким образом, теория и практика массового музыкального обучения и воспитания содержит интересный разноплановый материал по проблеме моделирования, наработаны пути, которые проверены временем, используются в настоящее время, получают модификацию в обновленных системах.

Литература

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. М., 1983.
2. Аксенов Н. Р. Специфика и принципы графического моделирования философского знания. Челябинск. 1980.
3. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. Л., 1979.
4. Баренбойм Л. А. Элементарное музыкальное воспитание по системе К. Орфа. М., 1978.
5. Боровик Т. А. Осенняя гамма: Метод. рек. к экспериментальной программе «Искусство» (1 класс). М., 2000.
6. Боровик Т. А. Звуки, ритмы и слова. Мн., 1999.
7. Глазырина Е. Ю. Музыка в четвертом измерении / Вопросы методологии, теории и методики музыкального обучения и воспитания школьников. М., 2001.
8. Жак-Далькроз Э. Ритм, его воспитательное значение для жизни и для искусства: 6 лекций / Пер. Н. Гнесиной. М., 1922.
9. Ковалевская А. А. Музыкально-эстетическое воспитание: дифференцированный подход / Под ред. Н. Н. Яковлевой. Мн., 2002.
10. Леонтьева О. Т. Карл Орф. М., 1984.
11. Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская и др. ; По ред. Л. В. Школяр. М., 2001.
12. Пиличяускас А. А. Учитель музыки в пространстве проблем музыкальной педагогики. Методолого-методическая подготовка учителя музыки: Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. М., 2002. С. 5–14.
13. Пиличяускас А. А. Познание музыки как педагогическая проблема // Музыка в школе. 1989. № 1. С. 6 – 11.

14. Пиличяускас А. А. Нравственное воспитание школьников в процессе слушания музыки // Музыка в школе. 1990. № 4. С. 4 –8.
15. Пиличяускас А. А. Музыкальная культура: идеи формирования и реализации // Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании: Материалы Междунар. конф. «Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития» / Под ред. Е. Д. Критской, Л. В. Школяр. М., 1999. С. 92–97.
16. Светлов Б. В. Мультимедийная культура общества: Потребность в эстетической информации и художественная коммуникация // Основы маастцтва. 2002. № 2. С. 47–55.
17. Яконюк В. Л. Проблемы глобализации музыкального образования. Взгляд в XXI век // Музыкане і тэатральнае мастацтва. 2002. № 1. С. 22 – 27.