

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОБУЧАЕМОСТИ

Малявина С.Г.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Средняя общеобразовательная школа № 54, г. Липецк, Россия, (398908, Липецк, ул. Моршанская, д. 22), e-mail: maljavina.sveta@mail.ru

Статья посвящена педагогическому осмыслению структуры музыкальной обучаемости в системе дополнительного общеразвивающего и предпрофессионального образования в области музыкального искусства. На основе анализа обще-педагогического понятия обучаемости и особенностей учебной музыкально-исполнительской деятельности предложены компоненты музыкальной обучаемости, наличие которых является необходимым условием для осуществления успешного обучения. В проекции на музыкально-исполнительскую деятельность выделяются и описываются виды музыкальной обучаемости, а также особенности репродуктивного и творчески-ориентированного уровней обучения. В связи с этим рассматриваются факторы, влияющие на динамику перехода от уровня к уровню и формированию навыков самостоятельного музицирования. Автор приходит к выводу, что понимание структуры музыкальной обучаемости и комплексное воздействие на её компонентов может быть универсальным приёмом педагогической диагностики в современном музыкальном образовании.

Ключевые слова: уровень музыкальной обучаемости; вид музыкальной обучаемости; компоненты музыкальной обучаемости; предпрофессиональное музыкальное образование; музыкально-исполнительская деятельность.

TO THE QUESTION ABOUT THE STRUCTURE OF MUSIC LEARNING

Malyavina S.G.

Municipal budget educational institution of secondary school №54, Lipetsk, Russia, (398908, Lipetsk, Ul. Morshanskaya, D. 22), e-mail: maljavina.sveta@mail.ru

The article is devoted to the pedagogical understanding of the structure of musical learning in the system for more General developmental and enterprise vocational education in the field of musical art. Based on the analysis of General pedagogical concepts of learning and characteristics of educational musical activities proposed components of musical learning, which is a prerequisite for successful learning. In the projection on musical activities is allocated and describes the types of musical learning, and especially reproductive and creatively-oriented levels. In this regard, factors affecting the dynamics of the transition from level to level and the formation of skills of independent music. The author comes to the conclusion that the understanding of the structure of musical learning and complex effect on its components, may be a universal acceptance of pedagogical diagnostics in modern music education.

Keywords: level of musical learning; musical training; the components of musical learning; pre-music education; music performance activities.

Реформирование на сегодняшний день современного музыкального образования в большей степени коснулось названия и формы отрасли, но этого недостаточно. Чтобы в современных довольно жёстких «рыночных» условиях повысить престиж музыкального образования, изменений и оптимизации требует его содержание – в первую очередь *процесс и средства обучения*. Изменения необходимы, но осуществляться они должны с учётом традиций российской музыкально-исполнительской школы.

Исходя из данного факта, требуется корректировка цели обучения исполнительству на музыкальном инструменте. Целью должно стать формирование «талантливого слушателя» и человека, способного после окончания детской школы искусств не только выражать свои эмоции посредством музыкального исполнительства, но творчески и *самостоятельно* постигать культурное наследие человечества. Выработка знаний, умений и

навыков, необходимых для *самостоятельного* культурно-эстетического и исполнительского самосовершенствования, процесс достаточно долгий и трудоёмкий, а в свете ускоряющегося темпа жизни возникает ситуация, требующая большей мобильности в их приобретении.

В связи с повышением мобильности обучения в педагогической среде всё чаще используется термин *обучаемость* – общая познавательная способность, проявляющаяся в скорости и легкости приобретения новых знаний и навыков, в качестве усвоения учебного материала и выполнения учебной деятельности. «Оценивается с помощью тестов обучаемости, положительно коррелирует с общим интеллектом» [1]. В ходе последних исследований, проведённых группой сотрудников лаборатории психологии способностей Института психологии РАН (публикация результатов 2008 г.), была выдвинута гипотеза о том, что общей обучаемости как способности не существует, а есть обучаемость как система специальных способностей, аналогичная системе специальных факторов интеллекта, с той лишь разницей, что за последними стоит общий интеллект. Таким образом, логично предположить, что успехи и неудачи в учебной музыкально-исполнительской деятельности зависят от специальной, в данном случае музыкальной обучаемости.

Следует отметить, что ранее в музыкальной педагогике понятие «специальная (музыкальная) обучаемость» не использовалось. Традиционно, результативность учебной работы была пропорциональна уровню развития специальных (музыкальных) способностей, а их развитие зависело от компетентности педагогической работы. Однако в различные исторические периоды развития музыкальной педагогики возникал ряд противоречий, позволяющий утверждать, что для продуктивной учебной музыкально-исполнительской деятельности наличие развитого до определённого уровня комплекса музыкальных способностей недостаточно. Для оценки и влияния на продуктивность учебной музыкально-исполнительской деятельности требуется более комплексный подход – такой, например, как *музыкальная обучаемость*.

Всё это позволило определить проблему, которая заключается в необходимости разработки структуры *музыкальной обучаемости*, которая послужит основой для дальнейшей корректировки музыкально-творческого развития учащихся исполнительских классов.

В педагогической психологии понятие «обучаемость» более изучено, но, опираясь на общепедагогическое понимание понятия «обучаемость» и учитывая особенности учебной музыкально-исполнительской деятельности, есть точка зрения относительно содержания *музыкальной обучаемости* и её структуры.

Проблема обучаемости традиционно входит в сферу профессиональных интересов педагогов, психологов, представителей ряда других наук. Зачастую воззрения, высказываемые по этой проблеме, совпадают или сближаются друг с другом; в других случаях различаются ракурсы подхода к ней, её рассмотрению и трактовке. Так, неоднократно высказывалось мнение, согласно которому суть проблемы состоит в том, какое место занимает фактор самостоятельности действий учащегося в общей структуре учения [2]. Специалистами обращалось внимание и на то, что *обучаемость* является сложным системно-интегративным, филиационным процессом, включающим в себя восприятия (начальный этап), осмысление нового материала, закрепление его в мышлении обучающегося и, наконец, способность использовать его в теоретической и практической деятельности [3]. Не могут игнорироваться при рассмотрении проблемы обучаемости и моменты, связанные с природными когнитивными возможностями субъекта, его способностями [4]. Нет необходимости доказывать, что чем обширнее природный потенциал человека, богаче его генотип, тем выше может и должна находиться планка его обучаемости. Таким образом, происходит своего рода гетерогония таких категорий, как способности и обучаемость: развитие комплекса способностей субъекта влияет на его обучаемость; с другой стороны, обучаемость, как определённое свойство личности, создаёт благоприятные возможности для дальнейшего развития способностей.

К проблеме улучшения обучаемости имеет отношение и стилистика межличностных контактов учителя и ученика, и качество интерактивных связей между ними, характеризующиеся «диалектическим единством» деятельности педагогов и учеников, основывающемся на корреляционных связях обучающих действий одних и коэффициентом обучаемости других [5]. Ещё одним акцентируемым фактором в проблеме обучаемости является интеллектуальный потенциал ученика [6]. Не оставался вне поля зрения специалистов и такой аспект рассматриваемой проблемы, как субъективное отношение обучающихся к самому предмету обучения. Принципиально важно в данном случае то, что более интересное, притягательное для учащегося инициирует его познавательную активность, – активность, которая «проявляется не только в том, как человек усваивает заданные образцы, но и в том, как он их преобразует, как выражает своё избирательное отношение» к ним. Любая человеческая активность (познавательная, при этом, не исключение) связана с индивидуальными целями и намерениями, потребностями человека, его эмоционально избирательным отношением к действительности [7].

Проявлялся интерес к проблеме обучаемости и у зарубежных исследователей. Зачастую их работы шли на близких или даже параллельных курсах с работами российских

специалистов. Иной исследовательский вектор характеризует труды Х. Хекхаузена [8], подчёркивавшего важность мотивации, детерминирующей различные психические процессы, включая и те, которые связаны с обучением. Исходным для него является положение о мотивационных импульсах и их «индивидуальной варьированности» в процессах учения. Уточняя свои позиции, он писал, что ведущий мотивационный компонент человека может быть интерпретирован как «стремление к цели». Цели, естественно, различны, однако существует у них и нечто общее, это два «фундаментальных конструкта: «ожидание и привлекательность». Рассматривая теоретические выкладки Х. Хекхаузена сквозь призму учебно-образовательной деятельности, можно сделать вывод, что речь в данном случае идёт об ожидании позитивных результатов от обучения, во-первых, и, во-вторых, о привлекательности для учащегося самой учебной деятельности, которая является важной психологической составляющей феномена обучаемости. Деятельность, как известно, – это активный процесс овладения общественным опытом, культурными и техническими достижениями цивилизации.

Музыкально-исполнительская деятельность – это способ, средство познания детьми музыкального искусства (а через него и окружающей жизни, и самого себя), посредством исполнительства на музыкальном инструменте, с помощью которого осуществляется и общее развитие. При осуществлении музыкально-исполнительского вида деятельности детей реализуются следующие этапы:

Этап восприятия и оценки. На нём постепенно происходит знакомство с произведением, осуществляется его анализ, ставятся исполнительские задачи, происходит оценка и планирование необходимых усилий для успешного решения поставленных задач.

Музыкально-образовательный этап состоит из теоретической и технологической частей. *Теоретическая часть* включает в себя знакомство со сведениями теоретического характера. Например, сведения о композиторе, стиле произведения, эпохе, в которую оно создано, элементарные знания музыкальной теории и т. д. *Технологическая часть* – исполнительские приёмы, различные способы владения техникой игры на инструменте и т.д.

Этап творчества (композиторского или исполнительского) – непосредственная фиксация художественного образа в графическом или звуковом виде.

В процессе любой деятельности ребенок осваивает определенные технологические действия, которые ведут к определенному внешнему результату. Также осуществляются и внутренние, психические действия, которые составляют основу содержания психического развития ребёнка (восприятие, мышление, воображение, память). Прохождение этапов музыкально-исполнительской деятельности не является исключением и также состоит и из

синтеза внешних и внутренних действий. В связи с этим основополагающей особенностью учебной музыкально-исполнительской деятельности является формирование комплекса знаний, умений и навыков, обеспечивающих:

- а) создание (на основе нотного текста) стилистически выверенной, виртуальной модели художественного образа, заложенного автором в музыкальном произведении;
- б) реальное воплощение созданного виртуального художественного образа на музыкальном инструменте;
- в) контроль и последующая корректировка (смысловая, эмоциональная и техническая) реального звучания в соответствии с задуманным художественным образом.

Сначала знания, умения и навыки, формируемые в процессе реализации данных задач, приобретаются в содружестве с педагогом, а после накопления определённого опыта самостоятельно, становясь основой *самосовершенствования* учащегося. Таким образом, у ребёнка формируется модель самостоятельного учения, что является целью современного музыкального воспитания.

Педагогическая работа, где доминируют методические подходы, основанные лишь на развитии специальных (музыкальных) способностей (ритм, слух, память, психомоторика) в условиях современного общества всё проблематичней справляется с формированием комплекса знаний, умений и навыков, необходимого для реализации выше озвученных пунктов. Поэтому вводимое понятие *музыкальная обучаемость* является более широким, чем комплекс музыкальных способностей. Структура *музыкальной обучаемости* состоит из пяти компонентов:

- мотивационный (наличие комплекса мотивов, обуславливающего потребность в занятиях музыкальной деятельностью, в том числе познавательные мотивы и мотивы, косвенно способствующие учению);
- волевой (трудолюбие и работоспособность, самоконтроль);
- коммуникативный (развитость коммуникативных навыков);
- когнитивный (развитость специальных музыкальных способностей, развитость познавательных процессов: восприятия, представления, мышления, воображения, эмоций и памяти);
- продуктивный (развитость рефлексии на условия обучения, учебные действия и интеллектуальные процессы, саморегуляция при исполнении в классе, дома и на сцене, особенно развитость управленческих умений в учении – самоконтроля при решении художественных и технических задач, возникающих при исполнении произведения).

Таким образом, *музыкальная обучаемость* – сложное свойство личности, проявляющееся в скорости, легкости и качестве приобретения новых знаний, умений и навыков. Базирующееся не только на интеллектуальных компонентах, наличии достаточно развитого комплекса музыкальных способностей, но и на эмоциональном отношении к заданию, готовности к выполнению исполнительской задачи, любознательности, умении мобилизовать себя на выполнение задания (независимо от его технической трудности и интересности), способности к волевым усилиям и готовности их проявить при возникновении трудностей в деятельности, а также мотивационной и коммуникативной стороне, проявляющейся в сотрудничестве и межличностном общении.

Общеизвестно, что для того, чтобы успешно осуществлять учебную музыкально-исполнительскую деятельность, ребёнку нужны разные средства учебной деятельности. Данный факт предполагает наличие нескольких уровней обучения. Исходя из специфики учебной музыкально-исполнительской деятельности, можно предположить, что это будет репродуктивный уровень и творчески ориентированный уровень. Даже при поверхностном взгляде на эти уровни обучения совершенно очевидно, что на *репродуктивном уровне* ученик привык получать готовые инструкции, шаблоны для выполнения тех или иных исполнительских задач. Закладываются умения понимать письменные и устные сообщения (музыкальная грамота), запоминать и воспроизводить полученные знания в готовом виде, следовать образцу при реализации даже интерпретаторских задач и т.п. А *творчески ориентированный уровень* обучения требует умения отвлекаться от стереотипов, порождать индивидуальные взгляды на все компоненты воплощения художественного образа, самостоятельно выводить знания из уже имеющихся, порождать новые способы действий для преодоления трудностей и т.д.

Для дальнейшего понимания *музыкальной обучаемости* и формирования учебных ситуаций, инициирующих её развитие, необходимо учитывать особенности *репродуктивного* и *творчески ориентированного* уровней обучения. Так, основной характеристикой первого уровня является сотрудничество, причем сотрудничество может быть разных видов, между взрослым и ребенком или сотрудничество между сверстниками. Другой уровень предполагает изменение характера действий учащегося на более самостоятельные познавательные и преобразовательские действия ребёнка. Характеризуя его, следует отметить проявление самостоятельности на всех этапах учебного процесса (от выбора программы до её концертного исполнения), наличие собственной позиции в трактовке художественного образа, стремление самому исполнить произведение и решить все проблемные ситуации (технические и интерпретаторские), связанные с этим. В связи с этим

совершенно логично допустить, что для успешной реализации учебной, да и профессиональной музыкально-исполнительской деятельности, требуются разные виды музыкальной обучаемости.

В своем развитии у каждого человека обучаемость проходит два уровня. Репродуктивный уровень – за период его прохождения обучаемость преобразуется от *пассивно-репродуктивного* к *активно-репродуктивному* виду, одновременно являющемуся и разновидностью творчески ориентированного уровня, итогом прохождения которого является *творчески-инициативный* вид обучаемости. К *пассивно-репродуктивному* виду относится обучаемость при значительной помощи взрослого (учителя) при его реализации используются репродуктивные методы обучения – показ, действия по шаблону и т.д.; *активно-репродуктивный* вид является смешанным переходным видом, на котором продолжается формирование навыков с использованием репродуктивных методов, но и активно начинают использоваться творческие методы работы, например, ассоциативный метод, метод ансамблевого видения и озвучивания фактуры и т.д.; *творчески-инициативный* вид характеризуется самообучаемостью. Используются импровизация, сочинительство, метод обсуждения различных интерпретаций и т.д. Становление различных видов обучаемости может происходить как следствие реализуемого образовательного процесса или как отдельная задача в ходе его осуществления. Для гармоничного развития ученика важно формирование всех трёх видов обучаемости.

Как показали наблюдения за процессом обучения, динамика перехода «по восходящей» с одного уровня на другой зависит от ряда факторов, прежде всего от природной одарённости учащегося, а также (в значительной мере) от парадигмальной ориентации учебно-воспитательной деятельности педагога. Таким образом, процесс формирования обучаемости у учащегося-музыканта представляет собой сложносоставную структуру, предполагающую развитие мотивации, трудолюбия и работоспособности, коммуникативности, развитие необходимых способностей (общих и специальных), рефлексии и саморегуляции.

Как показали эмпирические исследования, в случае отсутствия какого-либо одного или нескольких компонентов музыкальной обучаемости, а также их недостаточной сформированности, полноценного развития видов обучаемости не происходит. В таком случае, большинство причин, снижающих качество музыкально-исполнительского образовательного процесса, можно считать следствием несбалансированности комплекса перечисленных компонентов музыкальной обучаемости.

В качестве примера можно привести ситуации, когда у учащегося развита мотивация,

но не проявляется трудолюбие, или налицо хорошие физиологические данные и развит комплекс способностей, но не развита мотивация (или наоборот); развита работоспособность, но не очень развит комплекс способностей и познавательных процессов (или наоборот) и т.д. Возможные комбинации на основе вышеперечисленных компонентов очевидны. Умение диагностировать у учащегося в качестве причины неуспеваемости комбинацию вышеперечисленных компонентов, умение заметить ее в каждом конкретном случае представляет собой важнейшую профессиональную компетенцию учителя, свойственную для диагностиционного этапа педагогической деятельности. Педагогу очень важно научиться квалифицировать причины учебных сложностей и достижений ученика посредством компонентов обучаемости и их составляющих. От качества диагностики этих причин в ходе наблюдения за учебной деятельностью ученика будет зависеть выбор методов работы с учащимися и продуктивность учебной деятельности.

Осуществление образовательного процесса, который изначально ориентирован на диагностику и на её основе – на формирование и развитие музыкальной обучаемости во всех ее видах – представляет собой отдельную и довольно непростую задачу, которая пока больше декларируется, чем осуществляется в практике работы детских школ искусств. Понимание педагогами структуры музыкальной обучаемости приведёт к повышению качества в области развития умений учиться.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М., 1977. – С. 55.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995. – С. 47.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – С.354.
4. Калмыкова З.И. К вопросу о взаимоотношении обучения и умственного развития школьников // Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания. – М., 1973. – Вып. 2, ч. 2. – С. 201, 202.
5. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М., 1972. – С. 279.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей педагогики. – М., 1989. – Т. 2. – С. 84.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М., 1986. – С. 178.
8. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 8.

Рецензенты:

Ануфриева Н.И., д.п.н., профессор кафедры социологии и философии культуры Российского государственного социального университета, г. Саратов;

Сухова Л.Г., д.п.н., профессор, проректор по научной работе Саратовской государственной консерватории имени Л.В. Собинова, г. Саратов.