

## ВАРИАТИВНОСТЬ МОДЕЛИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СЕМЬЕ

Матвеева Л.В.

*ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург, Россия (620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26), e-mail: lada-matveeva@yandex.ru*

Обоснована структура модели музыкального образования ребенка в семье, позволяющая объединить количественные и качественные характеристики семьи в контексте реализации музыкально-образовательной стратегии. Сопоставлены две стратегии музыкального образования в современной российской семье, связанные с деятельностью учреждений общего и дополнительного музыкального образования. В опоре на исследования вариативности модели воспитания ребенка в современной российской семье определена роль музыкально-образовательного компонента для ряда типовых моделей. Изучены позиции родителей, обусловившие приоритет музыкально-образовательного направления в модели семейного воспитания ребенка. Установлено, что в различных моделях семейного воспитания ребенка значимость музыкального образования варьирует от цели до средства. Исследованы варианты реализации модели музыкального образования ребенка в семьях разного типа и различного социального положения.

Ключевые слова: музыкальное образование, семья, семейное воспитание, модель семейного воспитания, модель музыкального образования, родительская позиция

## VARIATION OF THE MODEL OF CHILDREN'S MUSIC EDUCATION IN THE MODERN RUSSIAN FAMILY

Matveyeva L.V.

*Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia (620017, Yekaterinburg, prosp. Kosmonavtov, 26), e-mail: lada-matveeva@yandex.ru*

The author highlights and establishes the structure of the model of children's music education in the family that implies uniting both quantitative and qualitative features of the family in terms of implementing the strategy of music education. Thus the article compares two strategies of children's music education in the modern Russian family connected with the activities of institutions of basic and extended music education. Taking into consideration the researches dealing with the variation of the model of children's upbringing in the modern Russian family, the author describes the role of music education in several typical models. The author has also examined and analyzed the parents' perspective which emphasizes the priority of music education in the model of family upbringing of a child. The author states that in different models of children's family upbringing the significance of music education varies from a goal to a means. The article explores in what way the model of children's music education might be implemented and realized in families of different social status and types.

Keywords: Music education, family, family upbringing, the model of family upbringing, the model of music education, parents' perspective

В настоящей статье находят освещение результаты, полученные в ходе исследования стратегии и тактики современной российской семьи в сфере музыкального образования ребенка с учетом возможностей общего и дополнительного музыкального образования и вариативности условий семейного воспитания. Определяющей позицией является следующее заключение, к которому мы пришли на основе анализа различных определений семейного воспитания, классификаций функций искусства и функций семьи, нормативных требований к семье и воспитанию ребенка: в настоящее время от семьи, наряду с решением прочих многообразных задач воспитания ребенка, ожидается внесение посильного вклада в его музыкальное воспитание, образование, развитие, однако действия семьи в данном

направлении не регламентируются, и семья обладает свободой в определении соответствующей стратегии и тактики.

Недостаточная востребованность в педагогике музыкального образования результатов современных педагогических, психологических, социологических исследований по семейной проблематике обусловила необходимость более обстоятельного теоретического обоснования действий семьи в области музыкального образования ребенка, позволяющего объединить многочисленные варианты типологизации семьи и структурировать многообразную информацию о жизнедеятельности семьи в логике реализации музыкально-образовательного направления. Соответствующее обоснование, разработанное и представленное нами в докторском диссертационном исследовании, в настоящее время определяет логику дальнейшего изучения проблемы, дополняется и корректируется на основании новых эмпирических данных. Базовыми категориями аспекта исследования, нашедшего отражение в настоящей статье, являются: 1) «музыкальное образование» (в современном понимании – интегративный термин, объединяющий музыкальное воспитание, обучение, развитие); 2) «стратегия» (трактуемая в справочных источниках как общий план действий); 3) «тактика» (трактуемая как способы и средства достижения поставленной цели); 4) «модель» (в наиболее общем смысле – образ, прообраз, образец, аналог какого-либо объекта, процесса или явления, аккумулирующий и отображающий (воспроизводящий) его основные черты и существенные характеристики); 5) «модель семейного воспитания» – «более или менее целостное представление» о том, как должны строиться взаимоотношения родителей и детей, «своего рода свод принципов, которых следует придерживаться родителям, чтобы воспитать ребенка “хорошо”» [7, с. 65].

Разработанная нами модель музыкального образования ребенка в семье отражает логику реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления и позволяет объединить разнообразные количественные и качественные характеристики семьи в контексте осмысления вопроса о принятой в семье музыкально-образовательной стратегии и соответствующей тактике действий. Ее структура носит блочно-модульный характер. В каждом из блоков модели представлены инвариантный и вариативный компоненты: инвариантный включает универсальные позиции, раскрывающие сущность музыкально-образовательного направления в воспитании ребенка, вариативный – спектр модулей по каждой позиции, в которых находят отражение различные количественные и качественные характеристики семьи. Содержание вариативных модулей определяется в рамках разработанных исследователями многочисленных шкал и типологий, упорядочивающих разнообразные варианты семейного жизнеустройства, в том числе в аспекте его художественно-эстетической составляющей.

Модель состоит из пяти взаимосвязанных и взаимообусловленных блоков: ценностно-ориентационного, целевого, организационно-содержательного, инфраструктурного, операционального. Возможны различные варианты ее графического воплощения – от предельно лаконичного, в котором блоки соединительными линиями замкнуты в единое целое, до максимально детализированного, в котором фиксируются многообразные взаимосвязи между блоками и модулями. Мы не исключаем иного подхода к выделению блоков модели с точки зрения их количества, наименования, компоновки содержания, но считаем, что в них в любом случае должны найти отражение выделенные позиции инвариантного компонента. Перечни шкал и типологий, представленных в вариативных модулях, носят ориентировочный характер, могут быть расширены и дополнены аналогичными материалами, тем более, что их спектр постоянно расширяется.

Ценностно-ориентационный блок включает совокупность ценностных установок семьи, обуславливающих место и роль музыкального образования в системе воспитания ребенка (принадлежность к определенной культуре; ценностное отношение к музыкальному искусству, музыкальному образованию, музыкальной одаренности, профессии музыканта; музыкальная образованность в представлениях об эталоне воспитанной личности и о воспитании ребенка). Вариативные модули данного блока определяются в рамках шкал «доминирование музыкальных ценностей – доминирование иных ценностей», «образ музыкально образованного ребенка – образ воспитанного ребенка»; типологий идеалов семейного жизнеустройства, эталонов воспитанной личности, нормативных моделей воспитания ребенка, отношения родителей и детей к различным составляющим музыкального образования и др.).

Целевой блок включает цели, задачи, мотивы, которыми руководствуется семья при реализации музыкально-образовательного направления, а также ожидаемый результат музыкального образования. Вариативные модули данного блока определяются в рамках шкал «музыкальное образование как самоцель – музыкальное образование как средство решения воспитательных задач», «музыкальное образование одаренного ребенка – музыкальное образование “обычного” ребенка», «ориентация на высокий уровень достижений – ориентация на доступный ребенку результат», «профессиональная ориентация – занятия музыкой “для себя”», «актуальная значимость ближайших результатов – прогностическая значимость отдаленных результатов»; типологий родительских установок, позиций, ожиданий, мотивов, обусловивших желание обучать ребенка музыке, задач, решаемых посредством музыкального образования, ожидаемых результатов музыкального образования.

Организационно-содержательный блок включает выбор формы и содержания музыкального образования, посредством которых в семье могут быть достигнуты поставленные цели, решены задачи и получены ожидаемые результаты. Вариативные модули данного блока определяются в рамках шкал «музыкальное воспитание в кругу семьи – обучение ребенка в музыкально-образовательном учреждении», «целенаправленный – ситуативный выбор музыкально-образовательного учреждения», «учет индивидуальных особенностей и интересов ребенка – следование нормативной модели воспитания»; типологий самоопределения семьи в условиях культурно-образовательного пространства, мотивов выбора содержательного направления, учреждения, уровня и профиля музыкального образования.

Инфраструктурный блок включает количественные и качественные характеристики семьи и окружающего ее социально-культурного пространства, обуславливающие своеобразие реализации музыкально-образовательного направления (численный и персональный состав семьи, ее материальное положение и социальный статус, особенности семейного быта, уклада, семейной музыкальной среды, психологического климата, эмоциональной атмосферы; наличие учреждений культуры, музыкально-образовательных учреждений, музыкально-творческих коллективов в ареале проживания семьи). Вариативные модули данного блока определяются в рамках шкал «наличие – отсутствие в семье материальных и личностных ресурсов, способствующих успешности музыкального образования ребенка», «наличие – отсутствие внешних условий для реализации в семье желаемой музыкально-образовательной стратегии»; типологий семьи по количественному и персональному составу, структуре, распределению семейных ролей, уровню доходов, месту и условиям проживания, социальному статусу и профессиональной занятости родителей; типологий семейного уклада, общей и музыкальной семейной среды, психологического микроклимата, эмоциональной и музыкальной атмосферы семьи.

Операционный блок включает совокупность методов и приемов, посредством которых родители реализуют свои воспитательно-образовательные намерения; отражает особенности детско-родительских отношений, складывающиеся в процессе реализации музыкально-образовательного направления. Вариативные модули операционного блока определяются в рамках шкал родительского отношения к ребенку и уровня контроля («эмоциональное отвержение – принятие», «уважение – пренебрежение», «близость – отстраненность», «жесткость – мягкость»); типологий родительской любви, родительских позиций, стилей воспитания, детско-родительских отношений, семейных ролей ребенка, проявлений явного и скрытого семейного неблагополучия.

Оперируя инвариантным и вариативным (модульным) компонентами модели в рамках пяти охарактеризованных блоков, педагог может выстраивать вариативные модели реализации музыкального образования ребенка в конкретных семьях, решая тем самым диагностические задачи и обеспечивая базу для последующего проектирования музыкально-образовательного процесса. Такие модели помогут педагогу в разработке и реализации индивидуальных траекторий музыкального образования учащихся, определении особенностей педагогического взаимодействия с учащимися и их родителями.

Позиции «музыкальное воспитание в кругу семьи – обучение ребенка в музыкально-образовательном учреждении», представленные в содержании организационно-содержательного блока, в рамках проведенного исследования были соотнесены с двумя стратегиями музыкального образования, обусловленными особенностями действующей системы музыкального образования. В рамках первой стратегии семья осуществляет музыкальное воспитание, обучение и развитие ребенка в опоре на собственный потенциал; в рамках второй – задействует в решении задач музыкального образования ребенка соответствующий потенциал образовательных учреждений (ребенок посещает музыкально-развивающие занятия; обучается в детской музыкальной школе или на музыкальном отделении детской школы искусств; обучается музыке в общеобразовательной школе с углубленным изучением дисциплин предметной области «Искусство»; является участником детского музыкально-исполнительского коллектива и пр.). Целесообразность оперирования при изучении проблем музыкального образования в семье указанными стратегиями, а также выделенной и обоснованной в ходе исследования моделью семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, раскрыта в одной из наших предыдущих публикаций [6].

В социологических исследованиях российской семьи, выполненных на рубеже XX–XXI вв., содержатся выводы о ее «внутриинституциональной вариативности» [2, с. 72], появлении «новых тенденций и закономерностей в развитии брачно-семейных отношений» [4, с. 92], «многообразии реальных практик родительства» [1, с. 90]. Результаты указанных и ряда других исследований, соотнесенные с анализом собственного педагогического опыта, свидетельствуют о наличии в семейном воспитании ребенка второй половины 90-х гг. XX – первого десятилетия XXI в. следующих тенденций: 1) воспроизведение родителями модели, сложившейся в период социализма, с частичным обновлением ее компонентов в соответствии с изменившимися реалиями; 2) возрождение патриархальных моделей семейного воспитания с доминированием религиозного и/или этнического компонентов; 3) освоение элементов зарубежных моделей семейного воспитания (западноевропейской, северо-американской, японской и др.); 4) активные самостоятельные действия родителей,

опирающиеся на новые, складывающиеся в обществе, представления о престижных сферах деятельности, перспективах личностной и профессиональной самореализации, что свидетельствует о становлении новой модели семейного воспитания ребенка.

Реализация музыкально-образовательного направления в русле каждого из выделенных вариантов имеет свои особенности. В первом случае родители сохраняют верность нормативному кругу детских песен, музыкальных мульт- и кинофильмов, театральных спектаклей, балетов, опер; обучение ребенка в детской музыкальной школе считается признаком «хорошего», «правильного» воспитания. Во втором случае значимую роль в воспитании ребенка играют традиционные ценности народной музыкальной культуры, музыкальная составляющая религиозного культа; задачи музыкального образования решаются посредством посещения ребенком занятий в соответствующих культурных центрах, воскресных школах, что, однако, не исключает обучения ребенка в обычной музыкальной школе. Третий вариант также предусматривает приобщение ребенка к музыкальному компоненту культуры интересующей родителей страны, что можно осуществить в русле музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования. И, наконец, в русле четвертого варианта ожидаемые результаты музыкального образования рассматриваются родителями сквозь призму формирующихся представлений о новых перспективных и престижных сферах профессиональной деятельности, об особенностях взаимоотношений в современном профессиональном коллективе, о корпоративной культуре; владение музыкальным инструментом, умение петь, умение держаться на сцене, эрудиция в области искусства, общий уровень воспитанности и пр. расцениваются родителями в качестве значимого фактора будущей профессиональной карьеры выросшего ребенка, его конкурентоспособности вне зависимости от избранной сферы деятельности, при прочих равных качествах в соперничестве на профессиональном поприще.

Вариативность модели музыкального образования ребенка в современной российской семье во многом определяется мотивами, побудившими родителей обучать ребенка музыке. Суммируя мнения исследователей и опираясь на собственный педагогический и научно-исследовательский опыт, можно выделить следующий спектр родительских позиций: ценностное отношение к музыкальной одаренности ребенка; признание права каждого ребенка на занятия музыкой «для себя», не исключая при этом перспективы профессионального самоопределения («если он будет к этому способен и захочет этого»); стремление приобщить ребенка к миру Прекрасного; представление о музыкальном образовании как необходимом компоненте хорошего («правильного») воспитания и свидетельстве социального благополучия семьи; формирование значимых качеств личности;

изыскание эквивалента трудового воспитания; предотвращение негативных влияний окружающей среды; реализация не сбывшейся в собственном детстве мечты; следование семейным традициям; прогностическая оценка значимости музыкального образования.

Результаты проведенного обследования (в ходе которого была проанализирована информация о 753 индивидуальных вариантах реализации музыкально-образовательной стратегии родителями дошкольников и младших школьников, обучающих детей в детских музыкальных школах и детских школах искусств) показали, что в выборе музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования большинство родителей руководствуется идеями эстетического воспитания, общего развития ребенка, формирования значимых качеств личности (от 50 до 83 % по различным выборкам). Более половины родителей изыскивают в обучении ребенка музыке аналог трудового воспитания; около половины считают, что обучение ребенка музыке является неотъемлемым компонентом «настоящего» воспитания. Около половины родителей дошкольников обучают ребенка музыке, руководствуясь идеями его подготовки к обучению в школе посредством приобщения к систематическим занятиям. Более трети родителей полагают, что каждый человек имеет право учиться музыке «для себя» и руководствуются прогностическими соображениями об отдаленной пользе музыкального образования. Для родителей значим факт обучения игре на музыкальном инструменте, получения знания о музыке, обретения опыта публичных выступлений, хоть они и не связывают будущее ребенка с профессией музыканта (данная позиция более ярко проявлена в группе обследуемых с наличием в семье традиций музыкального образования – 48 %). Около трети родителей соотносят владение музыкальным инструментом с перспективой личностной самореализации подростка, взрослого в кругу друзей. Чуть менее трети родителей стремятся посредством обучения ребенка музыке предотвратить негативные влияния окружающей среды и сформировать надлежащий круг общения.

Интересные результаты, подтверждающие наши выводы о прогностической оценке родителями значимости результатов музыкального образования ребенка, получены и другими исследователями. Как отмечает Н.Г. Тагильцева, родители учащихся начальных классов «хотят, чтобы их дети понимали и ценили академическое искусство, любили его, были готовы к восприятию серьезной музыки и пр. (возникновение этих желаний объясняется разными причинами, в том числе и элитарностью академического искусства. Оно, считают родители, и на западе, и в России является уделом элиты общества, поэтому в дальнейшей жизни ребенок, знакомый с классикой, может в нее войти)» [8, с. 118].

Таким образом, музыкальное образование в глазах родителей может выступать как самоцель и как средство достижения других целей, что также обуславливает вариативность модели музыкального образования ребенка в современной российской семье.

Результаты проведенного нами обследования не показали какой-либо ярко выраженной зависимости между мотивами выбора музыкально-образовательной стратегии и типами семьи, выделенными в соответствии с общепринятыми классификациями. В обследовании приняли участие нуклеарные семьи в их «чистом» (состоящие из детей и родителей) и расширенном (дети, родители, представители старшего поколения) вариантах; разведенные и материнские семьи; однодетные семьи и семьи с двумя и более детьми. Профессиональный и социальный состав членов семей также был предельно разнообразен. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что приверженность семьи определенной музыкальной стратегии может выступать в качестве звена, объединяющего семьи разного типа, а также самостоятельного типобразующего признака. Вариативность модели музыкального образования ребенка при этом определяется многообразием условий и тактик воспитания ребенка в семьях, руководствующихся различными представлениями о «правильно» воспитанном ребенке, различающихся по уровню культуры, социальному и имущественному положению, особенностям семейного быта и уклада.

В частности, нами были получены интересные результаты, характеризующие вариативность модели музыкального образования ребенка в семье на уровне различных социальных условий. Практика показала, что в современных малоимущих и социально неблагополучных семьях родителям, обучающим детей музыке в учреждениях дополнительного музыкального образования, достаточно часто присущи черты двух типов поведения: самосохранительного [5] и жертвенного [3]. Самосохранительное поведение членов семьи направлено на поддержание социального статуса семьи, частично утраченного вследствие каких либо причин, на преодоление негативных стереотипов в оценке воспитательного потенциала семьи с внешними признаками неблагополучия (неполная семья, семья с пьющим родителем и пр.). Посредством музыкального образования ребенка члены семьи, принявшие на себя ответственность за ее нормальное функционирование, сохраняют социальный статус семьи в собственных глазах и повышают его в глазах окружающих, а в перспективе ожидают, что выросший ребенок обретет новый, более высокий социальный статус. Особенностью жертвенного поведения членов семьи является максимальное ущемление собственных интересов в целях материального обеспечения процесса музыкального образования ребенка (отказ от каких-либо благ, отдыха и пр.). Для «самосохранительного» варианта реализации музыкально-образовательной стратегии характерен высокий уровень требовательности к достижениям ребенка при доминировании

альтруистических мотивов выбора музыкально-образовательного направления, для «жертвенного» – акцентирование понесенных затрат при высоком уровне требовательности к учебным и творческим достижениям ребенка.

Отметим еще одну характерную особенность в действиях современных родителей, а именно – стремление включить ребенка в разнообразные занятия, охватывающие широкий спектр направлений воспитания и развития ребенка: музыкальные, интеллектуальные, художественные, спортивные и пр. В подобных моделях семейного воспитания (В.М. Целуйко [9] называет их «комплексными программами») осознанно реализуемое музыкально-образовательное направление, при несомненном признании его значимости, утрачивает приоритет и становится одним из прочих равных. Результаты, полученные нами в ходе проведенного обследования, показали, что «комплексная» модель воспитания ребенка реализуется в значительном количестве семей дошкольников и младших школьников – от 30 до 40 % по различным выборкам. Наряду с обучением музыке дети занимаются изобразительным искусством, лепкой, ручным художественным творчеством, хореографией (классический балет, народные, бальные танцы), спортом (айкидо, каратэ, футбол, хоккей, фигурное катание, спортивная и художественная гимнастика, синхронное плавание, спортивные бальные танцы), занимаются в театральных и цирковых студиях, посещают школы развития, одаренности, психологические тренинги.

Перспективы дальнейшего исследования интересующей нас проблемы в настоящее время определяются двумя задачами. Во-первых, опыт общения с родителями дошкольников и младших школьников все более убеждает нас в необходимости выделения и обоснования еще одной семейной музыкально-образовательной стратегии, в русле которой родители ориентируются не на музыкальную, а на общеобразовательную школу (речь идет о школах с углубленным изучением предметной области «Искусство»). Во-вторых, необходимо структурировать охарактеризованный выше «комплексный» вариант семейного воспитания ребенка на уровне самостоятельной модели и обосновать особенности реализации музыкально-образовательного направления, не являющегося в данной модели приоритетным, в его взаимодействии с другими воспитательно-образовательными направлениями.

### **Список литературы**

1. Гурко Т.А. Вариативность представлений в сфере родительства // Социс. – 2000. – № 11. – С. 90-97.

2. Гурко Т.А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях // Социс. – 1997. – № 1. – С. 72-79.
3. Дементьева И.Ф. Российская семья : проблемы воспитания : руководство для педагогов / НИИ семьи и воспитания. – М., 2000. – 40 с.
4. Карцева Л.В. Модель семьи в условиях трансформации российского общества // Социс. – 2003. – № 7. – С. 92-100.
5. Кузьмин А.И. Теоретико-методологические принципы исследования самосохранительной функции семьи : автореф. дис. ... докт. социол. наук. – Екатеринбург, 1997. – 48 с.
6. Матвеева Л.В. Новые подходы к исследованию проблем музыкального образования ребенка в семье // Казанская наука. – 2012. – № 9. – С. 235-237.
7. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова [и др.] ; под ред. Е.Г. Силаевой. – М. : Академия, 2002. 192 с.
8. Тагильцева Н.Г. Общее музыкальное образование : системность или событийность // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 116-121.
9. Целуйко В.М. Психология современной семьи : книга для педагогов и родителей. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

**Рецензенты:**

Куприна Н.Г., д.п.н., профессор, заведующий кафедрой эстетического воспитания ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург;

Тагильцева Н.Г., д.п.н., профессор, заведующий кафедрой музыкального образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.