УДК 378. 14
ББК Ч 486. 67

Н. И. Козлов
г. Чита, Россия

Аналитико-прогностический компонент профессиональной подготовки педагога-музыканта: психолого-педагогический аспект

В статье рассматривается диагностика программ по музыкальному образованию детей и юношества как аналитико-прогностический компонент профессиональной подготовки педагога-музыканта.

Ключевые слова: образование, парадигма, художественная культура, программа, концепция, принципы, восприятие, диагностика.

N. I. Kozlov
Chita, Russia

Analitical and Prognostic Component in the Process of Musician-Teachers' Professional Training: Psychological and Pedagogical Aspect

The article considers the diagnostics of the programmes for Music Education for children and youth as an analytical and prognostic component of the musician-teachers' professional training.

Keywords: education, paradigm, artistic culture, curriculum, concept, principles, perception, diagnostics.

Теоретическая и методическая подготовка студентов в процессе изучения курса «Методика преподавания музыки в общеобразовательной школе» создаёт базис для рассмотрения проблем педагогической диагностики и её роли в профессиональной подготовке учителя музыки. Подчеркнём, традиционное понимание педагогической диагностики обычно связано с диагностикой развития музыкальных способностей детей и юношества, их музыкальной культуры и т. п.

Диагностический подход в настоящее время становится одной из главных парадигм личностно ориентированного образования, заложены теоретические основы педагогической диагностики как самостоятельной научно-прикладной отрасли педагогики (А. С. Белкин, Б. П. Битинас, Ю. З. Гильбух, Н. К. Голубев, К. Ингекамп, Г. А. Карпова, А. И. Кочетов, Е. А. Михайлычев и др.).

Однако концептуальные и прикладные традиции в музыкальной педагогике, как нам видится, ещё не сложились, и учителю музыки далеко не просто самостоятельно определиться в подходах, принципах и методах организации диагностического процесса той или иной программы музыкального образования школьников, которых с каждым годом становится всё больше и больше.

Вышесказанное потребовало выделения и разработки аналитико-прогностического компонента в профессиональной деятельности и подготовке учителя музыки, так как процесс демократизации общества в последние годы XX столетия ознаменован творческим всплеском многих исследователей, учёных, учителей музыки, что проявилось в создании ряда программ (вариативных, авторских, региональных и т. д.) по вопросам художественного воспитания школьников. Определяются инновационные подходы к развитию музыкальности детей и юношества

Теоретическая подготовка будущего специалиста, накопленный практический опыт восприятия интонационно-образного содержания произведений музыкального искусства должны составлять базис представлений учителя музыки о содержании музыкального развития детей и юношества. Всё это подтверждает необходимость, во-первых, подготовки будущего специалиста к диагностике учебного процесса в определённом образовательном учреждении и, во-вторых, для того, чтобы обеспечить его готовность к осмыслению концептуальных положений и основных идей действующих программ музыкального образования учащихся – альтернативных, авторских, региональных, ибо, по замечанию А. И. Кочетова, «...педагогическая диагностика проникает во все звенья учебно-воспитательного процесса и осуществляется непрерывно всеми её участниками» [6, с. 5].

© Н. И. Козлов, 2011

В таком качестве диагностическое исследование отличается от другого вида познания – научно-исследовательского, эвристического. Это «поиск известных закономерностей в «неизвестных» обследуемых» (А. А. Бодалев, В. В. Столин). Следовательно, педагогическая диагностика является одним из компонентов профессиональной готовности учителя музыки к самостоятельной музыкально-педагогической деятельности, компонентом аналитико-информационным, прогностическим.

В наиболее общем виде, как подчёркивает Б. С. Гершунский, сущность этих исследований состоит в том, чтобы предвидеть социально-экономические и научно-технические условия, в которых будет развиваться система образования в будущем; изменяющаяся роль и место человеческой личности в общественном прогрессе, пути возвышения человека, человеческой жизни как абсолютной общественной ценности; взаимоотношения образования, экономики и культуры; пути обеспечения приоритетности гуманитарных, культурно-исторических, национально-этнических и общечеловеческих компонентов в целевых установках педагогической деятельности на всех ступенях образования; динамика престижности профессий и специальностей; возникающие под влиянием социально-экономического, социокультурного и научно-технического прогресса новые подходы к обоснованию целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся, формирования у них заинтересованного, творческого отношения к труду, системного миропонимания и мировоззрения на основе нравственных общечеловеческих ценностей и национальных традиций и др. [3, с. 41].

На современном этапе педагогическая диагностика представлена такими направлениями, как:

− дидактическая диагностика, ориентированная на изучение итогов обучения, определение уровня обученности учащихся;

− психолого-педагогическая диагностика, ориентированная на изучение субъектов образовательного процесса: возможности учащихся, индивидуально-личностные особенности, духовно-нравственное становление личности, особенности адаптации и поведения школьников;

− социально-педагогическая диагностика: изучение воспитательного потенциала микро- и макросреды, роли семьи, ученического коллектива, окружающей среды;

− управленческая диагностика.

Педагогическая диагностика как самостоятельная научно-прикладная область знаний вобрала в себя методы различных наук: философских, общенаучных, частнонаучных. В то же время философские, общенаучные, частнонаучные знания составляют методологическую основу педагогической диагностики.

В месте с тем следует отметить, что специальные труды по исследованию музыкально-педагогических концепций, технологий, программ музыкального образования школьников на сегодня привести достаточно трудно. Такое положение дел в области музыкального образования затрудняет процесс подготовки будущего специалиста к осмысленному, творческому подходу к выбору и оценке достоинств и недостатков той или иной программы музыкального образования детей и юношества, которых с каждым годом, как было отмечено выше, становится всё больше и больше. Отсюда возникает проблема поиска и обоснования разработки отдельных аспектов педагогической диагностики содержания музыкального образования школьников, которое представлено различными программами для общеобразовательной школы, дошкольных образовательных учреждений и др.

Таким образом, целью диагностики является анализ концептуальных основ разнообразных действующих образовательных программ. Следовательно, в профессиограмму учителя музыки должен быть включён и аналитико-прогностический компонент, что в своё время было предопределено Л. Г. Арчажниковой: «… Полноценная методическая подготовка даёт учителю музыки знание психолого-педагогических закономерностей учебно-воспитательного процесса и помогает практически использовать передовые методы и приёмы музыкального обучения, воспитания и развития школьников; педагог может предвидеть и проектировать результаты педагогического воздействия на школьный коллектив, осуществлять контроль за развитием школьника, диагностировать процессы формирования его личности (способностей и характера)» [2, с. 76–77].

Прежде всего, необходимо отметить, что предметом диагностики может быть концепция программы, разработанной автором, авторским коллективом. Под понятием «концепция» (от лат. *concepto* – понимание, система) разумеет-

ся определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для её освещения, ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности, а также сумма взглядов автора или авторского коллектива на цели и задачи, принципы, методы и т. д., на особенности, в частности, музыкального образования школьников, что и подлежит диагностике.

В основе концепции той или иной программы лежит определённый взгляд авторов на ребёнка, на закономерности его развития, создание условий, способствующих становлению личности, раскрытие творческого потенциала каждого воспитанника. Выявление философско-концептуальных основ программ позволяет выделить три их группы − действующая, вариативная, альтернативная, что даёт возможность их рассмотрения с точки зрения статуса, определяющего территориальное распространение: базовая, федеральная, региональная, муниципальная. Может быть использована другая классификация, позволяющая выделить два вида программ − комплексные и парциальные, исходя из объёма, направленности содержания на целостный педагогический процесс.

При классификации и анализе программ может использоваться структурно-содержательный принцип, когда анализируется весь пакет программно-методического материала. Руководство данным принципом позволяет увидеть, что одни материалы имеют лишь концептуальные положения, другие содержат чётко выраженную установку действий, где образовательные и развивающие задачи имеют свою логику построения, содержат методические рекомендации и методические пособия. Наличие же полного пакета программно-методического материала говорит о степени разработанности программы, возможности активного её внедрения в работу образовательных учреждений и дальнейшего совершенствования учебно-методического обеспечения. Так, например, сегодня можно наблюдать обновление программно-методического материала на основе предложенного Д. Б. Кабалевским учебно-методического обеспечения программы «Музыка».

Так, например, при диагностировании программы, используя *принцип открытости-закрытости,* можно обнаружить обновление содержания разного типа программ. Это обычно дополнения и изменения музыкального материала, некоторых форм организации работы с детьми, применение новых педагогических технологий, вариантов учебно-методического материала. При этом основные концептуальные положения «модернизируемой» программы чаще всего не претерпевают существенных изменений: дополняется содержание в связи с изменением исторических условий развития общества, с учётом региональных особенностей и т. д. В других рекомендуется сохранение общих тенденций, а выбор технологий и методов работы с детьми остаётся за педагогом.

Как было отмечено выше, анализ философских, музыковедческих, психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что любая концепция музыкального образования должна основываться и развёртываться исходя из природы самого музыкального искусства и опираться на её акустическую (интонационно-звуковой материал) и временную (процессуальную) природу. Следовательно, в содержательном аспекте концепции (программы) должен быть отражён процесс освоения основных закономерностей музыкального искусства, которые в педагогической деятельности переплавляются в закономерности восприятия и развития музыкального мышления, иначе говорить о результативности развития музыкальности детей и юношества достаточно трудно. Процесс развития музыкальности индивида должен оперировать языком, свойственным данному виду искусства. Поэтому основу концепции должно составлять освоение закономерностей музыкального искусства, призванных обеспечить развитие восприятия-мышления учащихся. При обнаружении выявленных закономерностей обосновывается ведущая идея-концепция программного содержания, организации системы музыкального развития учащихся в целом.

Но организация процесса развития восприятия-мышления должна опираться не на теоретические представления о музыке как виде искусства, а на духовно – практическую деятельность индивида в образовательном процессе. Согласно этому, в концепции конкретной программы музыкального образования должны планироваться такие виды деятельности и художественно-педагогического анализа, которые способствуют возникновению представлений учащихся о музыкальном искусстве как искусстве образном посредством «проникновения», «погружения» в интонационную субъективность произведения. В целом же концепция развития восприятия-мышления учащихся долж-

на развертываться в онтогенезе покомпонентно: сначала происходит становление восприятия интонационной стороны музыки, значительно позже – аналитической

Не менее важное значение в диагностике программы приобретает процесс организации формирования знаний, которыми предлагает овладеть учащимися та или иная концепция музыкального образования. Как известно, предметы естественно – математического цикла оперируют понятиями, которые являются знаниями, составляющими основу процесса образования. В предметах же художественного цикла учащиеся должны овладевать знаниями, которые не будут напрямую совпадать с научными, поскольку художественно – образное отражение действительности существенно отличается от научного, так как в художественном творчестве главным орудием типизации является не понятие, а художественный образ. В предметах такого рода художественный образ и будет являть собой знания о мире, о вере в высокое предназначение человека, общества, народа, человечества, о вере в духовные ценности и ориентиры, передаваемые посредством языка конкретного вида искусства.

Диагностируя программу, её концепцию, необходимо понимать, что овладение духовным наследием посредством обращения к музыкальному искусству происходит исторически проверенным путём – путём слушания и анализа. При анализе происходит процесс перекодирования невербального языка музыкального искусства на вербальный. Процесс перекодирования даёт основание для суждений будущего педагога о степени и интенсивности развития восприятия учащимися художественно-образного содержания произведений музыкального искусства, о целенаправленности организации их деятельности и использовании методов, соответствующих деятельности. При этом педагог должен опираться на систему формирующихся или сформированных, прежде всего, «интонационных понятий», или «понятий-образов», которые должны находить место в содержании диагностируемой программы. Понятия (знания) такого рода должны помочь воспринимать и осмыслять музыкальное искусство как интонационно-образное, а не создавать только теоретическое представление об изучаемом искусстве. При опоре на знания такого рода в образовательном процессе происходит единение двух начал: звукового и смыслового, которые возникают на основе личного опыта ребёнка, формируя тем самым основу не только интонационного опыта индивида, но и основу художественно-педагогического анализа музыкальных произведений.

Развертывание содержательного аспекта программы должно происходить в движении от обобщения акустической природы в её интонационно-образном значении к обобщению временной. Так, например, интонационное понятие «динамика» связано с чувственно-эмоциональным восприятием и осмыслением образа в одних произведениях с впечатлением приближения и удаления, агрессии и зловещей фантастики; в других – с успокоением, восприятием тишины, покоя, согласия и безмятежности. По мере развития посредством обращения к интонационным понятиям образного восприятия и развития личного опыта слушателя они могут быть сформированы и на теоретическом уровне, тогда может иметь место рассмотрение мелодической, метроритмической и других видов грамматики, что будет уже связано с проблемами овладения знаниями теории музыки и т. д.

Необходимо отметить, что это не «попутный процесс», а процесс длительный, формирующий интонационно-образное развитие восприятия-мышления учащихся. Только таким путём достигается оперирование выразительными средствами в их интонационном значении при организации «слушания и слышания» детьми духовно-образного содержания музыкального произведения. При этом происходит «перенесение» деятельности учителя и ученика из области логически рассудочной, умозрительного постижения содержания произведения в интонационную деятельность, направленную на выявление и погружение в интонационную субъективность произведения, позволяющую проникнуть в его внутренний фабульный мир. Организация такой деятельности ведёт к переживанию жизненного содержания того или иного произведения.

Таким образом, интонационные понятия опосредуют процесс развития художественно-образного слуха ребёнка и способствуют преодолению формализма в усвоении музыкально-теоретических понятий в дальнейшем. Вместе с развитием восприятия-мышления учащихся происходит и «выращивание» интонационного вида художественно-педагогического анализа на основе обобщённых представлений о закономерностях музыки. Учитель музыки должен осознавать, что в «готовом» виде, на основе только знаний о музыке такой вид анализа в природе не существует. Он должен рас-

сматриваться как процесс развития и обобщения опыта ребёнка в определённых временных рамках и «выращиваться» вместе с учащимися. Обычно эти рамки устанавливаются автором программы и прослеживаются в содержательном аспекте предложенной концепции. Однако и эти установленные рамки развития образного восприятия необходимо воспринимать условно, как ориентир, ибо учебный процесс – это живой процесс творчества, который требует внесения корректив. При развертывании такого процесса образования развиваются как общие, так и специальные музыкальные способности ребёнка, его эмоциональная сфера, внимание к звуку, память, воображение, интуиция и т. д. Этим определяется специфика учебного предмета, где явления жизни раскрываются не научными, а художественными средствами музыкальной выразительности.

Диагностируя программу, необходимо видеть логику развития всего процесса музыкального образования учащихся, его закономерностей и соотносить с закономерностями организации самого процесса обучения. Понимание вопросов специфики музыки, формирования музыкального сознания как центральной проблемы музыкального образования становится основой и при осуществлении диагностики, а данный вид деятельности будет составлять аналитико-прогностический компонент профессиональной подготовки будущего специалиста.

Список литературы

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. М., 2004.

2. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя. М., 1984. 111 с.

3. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология. Теория. Практика. Киев, 1986. 197 с.

4. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программы для школ общеобразовательного типа. М., 2000.

5. Концепция учебного предмета «Музыка» в общеобразовательной области «Искусство» // Концепция 12-летней общеобразовательной школы. М., 2000.

6. Кочетов А. И. Педагогическая диагностика. Минск, 1987. 223 с.

7. Мазель Л. А., Цуккерман В. Анализ музыкальных произведений. М., 1967. 527 с

8. Науменко Т. И., Алеев В. В. Музыка. 5 кл.: учеб. для общеобраз. учеб. зав. 3-е изд., стер. М.: Дрофа, 2001. 224 с.

9. Немыкина И. Н. Основы музыкальной педагогики: учеб. пособие. Екатеринбург, 1993. 64 с.

10. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей: педагогическая наука – реформе школы / Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1988. 176 с.

11. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. Т. И. Ерофеевой. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 2000. 344 с.

12. Теория и практика личностно-ориентированного образования: материалы круглого стола // Педагогика. 1996. № 5. С. 72–80.

Рукопись поступила в редакцию 02.04.2011 г.