

Halyna Nikolayi

Идеи развивающего обучения в школьном музыкальном образовании концепция Дмитрия Кабалевского

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (24-25), 300-308

2004

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Nalyna Nikolayı

Идеи развивающего обучения в школьном музыкальном образовании концепция Дмитрия Кабалевского

В статье описываются технология развивающего обучения Василия Давыдова и концепция музыкального воспитания Дмитрия Кабалевского, в которых российские ученые декларируют новый подход к содержанию школьных предметов; анализируется различие между эмпирическим и теоретическим мышлением; раскрываются принципы построения программы «Музыка» для общеобразовательных школ в России и на Украине.

Развитие любого общества как прогресс может осуществляться только как непрерывное движение от старого к новому, где их противоборство неизбежно приводит к необходимости изменений во всех областях жизни, в том числе, и в образовании. Поэтому появление в 70-е годы в Москве «манифеста» В.В. Давыдова о необходимости перевода всего образования на уровень научно-теоретического мышления (идея развивающегося обучения) и концепции Д.Б. Кабалевского, моделирующей в *тематизме* собственно «технологии» диалектического мышления в познании музыкального искусства, - это не просто достижения отдельных выдающихся личностей, а *объективно обусловленное явление*, выражающее не менее объективные потребности общества в прогрессе и, конкретизируя эту потребность вслед за В.А. Школяром, в возвращении в это общество философского сознания, утерянного за годы тоталитарного режима [7, 63].

Особенно нуждаются в философском осмыслении мира и своего места в нем учителя предметов художественно-эстетического цикла, которые как никакие другие позволяют формировать духовную сферу личности школьника. Философская рефлексия помогает школьному учителю музыки перенести *на себя* размышления о смысле жизни, осознать роль и значение своей профессии в современном мире с самых высоких гуманистических позиций, стать *педагогом-просветителем*, который формирует у учащихся способность познавать мир не рассудком, но разумом, слышать в нем музыку космических сфер, осмысливать свою жизнедеятельность с позиций духовности, а кроме того стать *педагогом-исследователем*, постоянно учающим процесс становления личности школьника и корректирующим этот процесс, опираясь на научно-философский подход.

Коренное различие, «водораздел» между эмпирическим и научно-теоретическими способами познанием мира наиболее отчетливо выражается категориями *диалектика и творчество*. Эмпирическое мышление по сути своей догматично и поэтому превращает творчество в простую комбинаторику, модификацию уже известного. Для художественно-эстетического воспитания эмпирический уровень губителен прежде всего тем, что на нем происходит *закономерное принижение общечеловеческих ценностей* (нравственности, гуманизма, веры, красоты), пренебрежение *духовной сущностью людского рода*, поскольку эмпирическое познание мира обусловлено практическими потребностями и направлено на извлечение непосредственной пользы. Так, в системе музыкально-педагогического образования стратегическая цель развития личности будущего учителя, раскрытия ее творческого потенциала заменяется утилитарной задачей «подготовки специалиста», а преподавание музыкального искусства в общеобразовательной школе превращается в «наполнение» школьника поверхностной информацией об отдельных элементах музыкального языка и простейшими умениями элементарного музицирования, вместо того, чтобы терпеливо формировать у него основы диалектического мышления, умение проникать в сущность музыкальных явлений. Но для этого школьный учитель должен быть методологом, уметь осмысливать частное с позиций всеобщего да еще разработать собственную методику формирования у школьников таких умений.

В своей работе «Виды обобщения в обучении» [2] Василий Давыдов не просто декларировал необходимость воспроизведения логики научного познания в учебной деятельности школьников. Опираясь на труды виднейшего советского психолога Даниила Эльконина, он разрабатывает *теорию развивающего обучения и теорию содержательного обобщения*, на основе которых создается соответствующая технология. Ее целью становится формирование у детей уже с дошкольного возраста теоретического сознания и мышления, поскольку им следует передавать не столько эмпирические знания, практические умения и навыки, сколько способы умственных действий, «высокие» формы общественного сознания (научные понятия, художественные образы, нравственные ценности). Способы умственных действий (СУД) Давыдов подразделяет на рассудочные (эмпирические, опирающиеся на наглядный образ) и разумные (диалектические).

В польской философии понятие *rozumienie* имеет двойственное значение благодаря двум латинским словам *ratio i inteligentia*, что в польском языке соответствует. Понятие означает возможность рационального, способного делать выводы мышления.

Рассудочно-эмпирическое мышление направлено на расчленение и сравнение свойств предметов за заранее заданными схемами и шаблонами с целью

абстрагирования формальной общности и придания ей формы понятия без проникновения в его содержательную сущность. Такое мышление свойственно начальной ступени познания. *Разумно-теоретическое, диалектическое мышление* есть высшей формой интеллектуальной деятельности и связано с исследованием природы самих понятий, вскрывает логику их переходов, диалектику их движения и развития [6, 588].

Хотя преподавание искусства в школах России и Украины осуществляется сегодня согласно «новых» концепций и программ, (в их основе лежат идеи Дмитрия Кабалевского), однако *традиционными, эмпирическими методами*, что не может обеспечить решение задачи возвращения в общество философско-диалектического сознания. Вернуть же его можно только организовав работу в школе согласно требований теории познания, в частности согласно разработанной на ее базе концепции развивающего обучения, предусматривающей формирование у школьников основ научного анализа, теоретического мышления. Реально это можно сделать при условии, если, как указывает В.В.Давыдов, применить новые способы организации изложения материала: «...Можно построить такие учебные предметы, в которых усвоение содержательно общего кладется в основу всего последующего усвоения его многообразных частных проявлений. Именно тогда последовательно преодолевается односторонне «индуктивный принцип» развертывания учебного материала» [2, 352].

Традиционная дидактика считает принцип научности одним из основных принципов теории обучения, но функционирует он в организации учебных предметов несколько своеобразно: содержание знаний – научное (данные наук), а способ усвоения – чистая эмпирика. Так школьные предметы естественно-научного цикла традиционно строятся по разделам и подразделам наук и разворачиваются на основе эмпирической классификации: темы-обобщения распадаются в соответствии с принципами системности, доступности и пр., и по этой «пирамиде понятий» учащиеся «восходят к целостности» знаний. Это и есть тот самый «односторонне индуктивный принцип развертывания учебного материала».

Технология развивающего обучения Давыдова предполагает специальное построение учебного предмета, моделирующее содержание и методы соответственной научной области (у Кабалевского это эстетика и музыкология), организующее познание ребенком генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования. Особое значение автор придает теоретическому, *содержательному обобщению*, которое, в отличие от эмпирического, осуществляется путем анализа целого в поисках того существенного отношения (именно таковым в концепции Кабалевского становится интонационное ми-

роощущение), которое лежит в основе внутреннего единства этого целого. Общим принципом ориентации школьников во всем многообразии фактического учебного материала (например, в конкретных музыкальных произведениях) становится *восхождение от абстрактного к конкретному*.

Основу системы теоретических знаний составляют содержательные обобщения. Это могут быть наиболее общие понятия науки (в музыкознании и эстетике это развитие, содержание и форма, интонация, художественный образ, морально-эстетические ценности) или понятия, в которых выделены не внешние, предметно-конкретные признаки, а внутренние связи (например генетические, исторические). Содержательные обобщения, по В. Давыдову, осуществляются путем анализа некоторого целого с целью открытия его генетически исходных, существенных, всеобщих отношений как основы внутреннего единства этого целого [5, 192]. Например, в программе Кабалевского, кроме интонационной сущности музыки и ее процессуального характера (становление, развитие как неотъемлемый атрибут) это песенность, танцевальность и маршевость. Главную цель предметов эстетического цикла Давыдов видит в развитии художественного сознания школьников (эстетические чувства, вкусы, оценки, переживания идеалы), а также развития воображения и фантазии. Концепция Кабалевского направлена на развитие музыкального мышления учащихся и их духовной культуры в целом.

В основе технологии развивающего обучения Давыдова лежит целенаправленная учебная деятельность (ЦУД), которая отличается от других видов учебной деятельности прежде всего тем, что направлена на получение не внешних, а внутренних результатов, на достижение теоретического уровня мышления, на сознательное изменение самого себя как субъекта учения.

Признаки (особенности) ЦУД:

- наличие у ребенка познавательных мотивов;
- наличие цели сознательного самоизменения («я это узнаю, пойму»);
- позиция ребенка как полноценного субъекта деятельности, осуществляющего самостоятельно все ее этапы (целеполагание, планирование, реализация цели, анализ и оценка результата);
- направленность на усвоение теоретических знаний и способов умственных действий (СУД), поиск и построение оснований действий, овладение общими принципами решения задач определенного класса;
- ученик ставится в положение исследователя-творца, поскольку ЦУД является аналогом исследовательской деятельности (квазиисследовательская, квазихудожественная);
- рефлексивный характер рассмотрения оснований собственных действий; опыт творческой рефлексии как основополагающий элемент формирования личности [5, 195-196].

Таким образом ЦУД – это деятельность, в которой ребенок становится *субъектом учения*, это активность, направленная на самоизменение. Организовать ее – основная и наиболее сложная методическая задача учителя. В рамках классно-урочной системы развивающее обучение осуществляется в форме коллективно-групповой мыследеятельности, диалога, полилога, делового общения школьников в процессе решения проблемных задач. Таким образом *развивающее обучение осуществляется как целенаправленная учебная деятельность, в которой ребенок сознательно ставит цели и задачи самоизменения и творчески их достигает*. Следует также подчеркнуть, что в технологии развивающего обучения оценка учебной деятельности производится с точки зрения субъективных возможностей ученика.

В педагогическом сознании прочно устоялся эмпирический подход к музыке не как к искусству, освоение которого требует не только формирования элементарных исполнительских умений, но и познания его существенных характеристик, а как к школьному предмету. Вспомним с какой гордостью говорили в 1977 году в Польше о замене в учебных планах названия *музыкальное воспитание* на *музыка*, что давало последней статус школьного предмета. Поскольку предмет *wychowanie muzyczne* менял свое название на *muzyka*, теперь он приобрел равное значение (хотя бы в названии) наряду с другими предметами.

В связи со сменой статуса появляются новая программа по музыке, в которой впервые был применен принцип концентричности. Однако одно то, что результаты обучения и требования для отдельных классов помещены в дополнительном разделе «Умения», характеризует отношение к предмету в основном как к практической деятельности без учета необходимости усвоения школьниками философско-эстетических основ музыкального искусства. В советских программах по музыке этого периода тоже выписаны требования в виде перечня знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся, а также приведен список музыкальных произведений, которые необходимо прослушать на уроке. Такой подход может дать знания только на констатирующем, эмпирическом уровне, когда мышление не исследует природу музыкальных явлений, а всего лишь определяет, к каким уже известным классифицированным множествам можно причислить вновь узнаваемое. Даже освоив отдельные понятия теории музыки, школьники в каждом новом произведении будут говорить о содержании, форме, фактуре, средствах выразительности, но это останется просто терминологически оформленным констатирующим знанием об отдельных элементах, поскольку речь не идет о том, как всеобщая сущность музыки является нам в данном произведении (т.е. единичное не выводится из всеобщего).

Появление в 70-х годах прошлого столетия концепции массового музыкального воспитания Дмитрия Борисовича Кабалевского и основанной на ней программы стало заметным явлением в педагогической жизни СССР. В неординарности этой концепции убеждало многое: и *цель* – формирование музыкальной культуры школьников как части всей их духовной культуры; и концептуальное положение о том, что все принципы и методы преподавания музыки должны исходить из природы искусства; и центральный принцип концепции – преподавание музыки как живого образного искусства. Привлекало положение о необходимости формировать у школьников целостное представление о музыке, а также *требование отказаться от деления урока на традиционно установившиеся разделы*: воспитание вокально-хоровых навыков (пение), слушание музыки, изучение музыкальной (нотной) грамоты, игра на музыкальных инструментах. Особенно ценными были содержательная характеристика восприятия музыки как процесса «эмоционального мышления» и требование сформировать у детей умение «слышать музыку и размышлять о ней», а также формулировка «сверхзадачи» музыкального воспитания – связь музыки с жизнью, когда музыка выступала не как «гарнир», а как ее неотъемлемая часть, как искусство жизнью рожденное и к ней обращенное. Но уникальным явлением в музыкальном воспитании стал *тематический принцип* построения программы, по словам автора концепции – ее «*основа основ*» [3, 4-37].

В центре концепции Д.Б.Кабалевского – Человек, который и предпосылка изучения музыки (ее создатель, наделивший ее своим человеческим содержанием, своей духовно-нравственной сущностью), и цель изучения искусства (познать через «общественную технику чувства» самого себя). Это как раз то, что в наше время получило определение гуманизация образования. Уровень мышления в концепции – научно-теоретический, философский – зафиксирован в логике **тематизма**. Концепция характеризуется единством философского содержания и научной формы его познания.

Бытует мнение, что переживание музыки принадлежит прежде всего эмоциональной сфере личности, а мышление вторично. Вероятно поэтому концептуальное положение Кабалевского **слышать и размышлять** о музыке в их единстве остается до сих пор не оцененным, хотя музыкальные психологи часто называют восприятие музыки эмоциональным мышлением. Однако восприятие, которое просто констатирует отдельные элементы музыкальных произведений (например, школьники получают задание услышать, сколько раз появляется основная тема), базируется на эмпирическом, одностороннем, субъективном анализе, безжалостно препарирующем живое «тело» произведения. Теоретический же анализ (анализ через синтез) про-

изводится осторожно, чтобы не разорвать связи между отдельными частями произведения – собственно на выявление этих связей он и направлен.

Наиболее близко к раскрытию научного потенциала тематизма программы Кабалевского подошла Л.Горюнова. Она выделяет три его ипостаси, которые обеспечивают нерасторжимое единство всех тем программы. «Тематизм целостно отражает и несет в себе природу искусства (через интонационное родство тем); природу ребенка (через «психологическое» родство тем и логику их следования); теорию музыкального обучения (в тематизме «сплавлены» основные законы развития музыкального мышления, а следовательно, и дидактические принципы)» [1, 87].

Сущностной характеристикой музыкального искусства является его интонационная природа, поскольку именно музыкальная интонация стала той художественной формой, в которой специфически опредметилась эмоционально-оценочная деятельность человека. Теоретической основой для формулировки и разработки тем программы Кабалевского стало интонационное учение Бориса Асафьева и Эдуарда Яворского, согласно которого интонация есть *соотнесенность музыкальных тонов по горизонтали*, тесно связанная с ритмом, а также манера (*тонус*) *музыкального высказывания* и семантическая единица, «слово» музыкальной речи. Интонация служит конструктивной и выразительно-смысловой основой музыки как один из самых глубоких слоев музыкальной формы, наиболее близкий к содержанию, наиболее непосредственно и полно его выражающий. Интонация в музыке, как и в речи, может иметь экспрессивное, логически-смысловое, характеристическое и жанровое значение. *Экспрессивное* значение музыкальной интонации определяется выраженным в ней мироощущением – чувствами, настроениями и волевыми устремлениями (интонации призыва, тревоги, сочувствия и т.д.). Интонация может иметь *логически-смысловое* (утверждение, вопрос, завершение мысли и т.п.), *характеристическое* (национальная или социальная принадлежность) или *жанровое* (песенная, речитативная, скерциозная) значение. Хотя интонация чаще всего ассоциируется с мелодией, мотивом, однако иногда может идти речь и о гармонических, ритмических или тембровых интонациях, если они приобретают относительно самостоятельное выразительное значение. По определению Моисея Кагана интонация в музыке – «это звуковысотное, темпоритмически организованное и в определенном тембровом регистре осуществленное *выражение духовного движения*» [4, 266].

По мнению Л.Горюновой и Т.Вендровой, последователей Кабалевского, тематизм его программы именно потому целостно отражает природу музыкального искусства, что каждая тема в первую очередь конкретизирует

интонационную сущность музыки с различных позиций: как мелодический оборот или как конструктивную единицу, как носитель мироощущения или национального самосознания и т.д. Отражая мир и оценивая его, человек создал искусство, а вместе с ним и музыкальную интонацию как художественную форму, в которой специфически опредмечивается *эмоционально-оценочная деятельность человека*.

Логика следования тем в программе Кабалевского соответствует динамике развития школьников. От класса к классу темы программы формулируют все более общие, масштабные проблемы, требующие для своего решения теоретического осмысления. Например, в 1-м классе для усвоения материала темы «Что такое музыкальная речь» достаточно мыслить на эмпирическом уровне (рассудочное мышление). Зато для изучения темы 6-го класса «Музыкальная драматургия», где школьники имеют дело с диалектикой содержательно-образного строительства музыки в единстве с формой, требуется уже наличие научно-теоретического мышления, поскольку музыкальная драматургия есть не что иное как художественная модель диалектики.

Можно с уверенностью утверждать, что концепция музыкально-эстетического воспитания Дмитрия Кабалевского отвечает основным положениям развивающего обучения, ратующего за развитие диалектического мышления у учащихся с первого класса. Сегодня в России и на Украине у программы Кабалевского достаточно много сторонников среди школьных учителей музыки. Однако и они, получив традиционное музыкально-педагогическое образование, подходят к этой программе также традиционно – как к еще одной, пусть самой лучшей, но рядоположенной с другими. На самом деле концепция Д.Кабалевского – это для педагогической науки и практики **методологический феномен**, истинная сущность которого остается до сих пор до конца не понятой.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горюнова Л.В. Актуальные проблемы теории и методики музыкального воспитания в школе. – М.:МГПУ:Прометей. 1991.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972.
3. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение. 1984.
4. Каган М.С. Философия культуры. – С-Петербург:Петрополис, 1966.
5. Селевко. Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб.

- Пособие. – М.: Народное образование, 1998.
6. Філософський словник/ За ред. В.І.Шинкарука. – 2 вид., перероб. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ. 1986.
 7. Школяр В.А. Обновление содержания музыкального образования с методологических позиций: Опыт исследования проблемы. – М.: Флинта, 1999.

Summary:

The ideas of developing learning in school musical education:
Dmitriy Kabalevskiy's conception

The author of the article gives an outline of Vasily Davydov's techniques of developing learning and Dmitriy Kabalevskiy's conception of musical education, in which the Russian scientist declares new approach to the content of school subjects; analyses the difference between the empirical and theoretical thinking; reveals the principles of the structure of the curriculum 'Music' for schools of general education in Russia and Ukraine.