

78(072)
А 465

На правах рукописи

АЛЕКСАНДРОВ ЕВГЕНИЙ ПАВЛОВИЧ

**Теория и практика дифференцированного
подхода к музыкальному воспитанию
учащихся общеобразовательной школы**

13. 00. 01 – общая педагогика

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук**

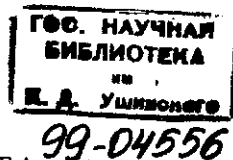
Ростов-на-Дону – 1999

Работа выполнена в Ростовском государственном педагогическом университете.

Научный консультант: доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО БОНДАРЕВСКАЯ Е.В.

Официальные оппоненты:

1. Доктор педагогических наук, профессор АБДУЛЛИН Э.Б.
2. Доктор педагогических наук, профессор ЗИНЧЕНКО В.П.
3. Доктор педагогических наук, профессор МИХАЙЛЫЧЕВ Е.А.



Ведущее учреждение – Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

Защита состоится 11 февраля 1999 года в 14 часов на заседании диссертационного совета Д. 113. 22. 01 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук в Ростовском государственном педагогическом университете по адресу: 344082, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 33.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Ростовского государственного педагогического университета.

Автореферат разослан 6 января 1999 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Данилюк А.А.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Характерной чертой современного периода развития педагогической теории и практики является то, что научные коллективы, отдельные ученые и школа, отзываясь на социальный заказ общества и государства, предлагают немало инноваций в деле воспитания и образования подрастающего поколения. В основу большинства из них положена идея: формирующаяся личность имеет право на включение в личностно-ориентированный педагогический процесс гуманистического типа. В соответствии с этой идеей, во-первых, учащемуся должна быть предоставлена известная свобода как в выборе направления образования, так и в определении его содержания, другими словами, – свобода в выборе способов его самореализации в культурно-образовательном пространстве (Е.В. Бондаревская); во-вторых, в ходе учебно-воспитательной работы должны учитываться индивидуальные и демографические характеристики личности учащегося.

Положение, согласно которому грамотно организованный педагогический процесс строится в опоре на анализ достигнутого уровня развития обучающегося и на этой информационной базе способствует его дальнейшему росту, переходу на более высокий уровень, считается в педагогике общепризнанным. «Адекватное соотношение внешних и внутренних факторов развития ребенка – обязательное условие успешности учебно-воспитательной работы в школе. Нарушение этого соотношения всегда отрицательно сказывается как на усвоении школьником знаний, так и на его психическом и личностном развитии»¹.

Однако реализовать индивидуальный подход в ситуации фронтального соотношения «учитель – аудитория школьников» трудно: в условиях классно-урочной формы занятий, а также других форм массовой работы сложно произвести одновременный учет большого количества личностных характеристик и корректировку педагогического воздействия в соответствии с их особенностями. На практике нередко можно наблюдать, что класс предстает перед мысленным взором учителя (особенно, если его педагогический опыт невелик) либо в виде размытого, аморфного «пятна», либо в виде ясной совокупности совершенно несхожих индивидуальностей. Опытные учителя осознанно или интуитивно, эмпирически отыскивают пути для индивидуализации подхода в условиях фронтальной работы; так как этот вид индивидуализации, как правило, непосредственно связан с типологической дифференциацией классного коллектива, то он получил в педагогике название дифференцированного подхода (от лат. *differentia* – различие). Суть его заключается в том, что в результате операций по выявлению типологического состава аудитории,

¹ Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет / Под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова. М., 1988. – С. 9.

она условно разбивается на некоторое количество групп, в соответствии с особенностями которых учитель и организует свои усилия: производит поиск и отбор средств для полноценного педагогического воздействия на каждую из групп и класс в целом.

Проблема дифференцированного подхода к обучению и воспитанию довольно часто попадает в поле интересов ученых-педагогов. Различные ее аспекты рассмотрены в трудах Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова, А.А. Кирсанова, И.Я. Лернера, Б.Т. Лихачева, А.В. Мудрика, М.Н. Скаткина, Н.Ф. Талызиной, Г.И. Щукиной, И.С. Якиманской и др. Но преимущественно она затрагивается в ряду других, что не позволяет авторам сконцентрироваться на специфическом круге вопросов, изучить их в комплексе. Вот почему, несмотря на то, что многие ученые подчеркивают важность дифференцированного подхода и описывают наиболее общие механизмы его реализации, приходится соглашаться с оценкой И.Э. Унт, опубликовавшей фактически единственную прямо посвященную этой проблеме монографию: "дифференциация учебной работы вообще пока не стала объектом исследования"². Но даже в этой весьма содержательной работе дифференцированный подход очерчен рамками внутренней дифференциации, что, безусловно, сказывается на ее дидактической и методической ценности.

Особую актуальность дифференцированный подход приобретает в музыкальном воспитании. Педагоги-практики знают, что всякое "навязывание" музыки, исключенной из системы ценностей учащихся, но полезной для достижения воспитательных и образовательных целей, с точки зрения учителя, часто вызывает резко отрицательную эмоциональную реакцию, отторжение; возникают конфликтные ситуации, препятствующие формированию положительного отношения как к предлагаемым для восприятия произведениям, так и к урокам музыки или к занятиям факультатива, внеклассным воспитательным мероприятиям и даже к самому учителю, музыкальному руководителю. Учет характера сложившихся отношений учащихся к музыкальному искусству, к системе школьного музыкального воспитания, анализ типологической структуры аудитории школьников, в которой протекает педагогический процесс, способен дать учителю ориентиры для налаживания такой работы (в содержательном и методическом смыслах), при которой противоречия сглаживаются.

Б.В. Асафьев в одной из статей, опубликованной еще в 20-х годах XX столетия, указывал, что выявление типологических особенностей отношения школьников к музыке способствует организации эффективного педагогического процесса: перед учителем "встает не случайный "набор" учеников, отношения которых к музыке он не знает, да часто и не считает нужным знать. Перед ним окажутся различные группы детей, в большей или меньшей мере обла-

² Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990. – С. 3.

дающих слуховыми навыками, в сильной или совсем малой степени склонных к музыке, знакомых с ней и незнакомых, реагирующих нервно или вовсе не взволнованных музыкой, способных только чувствовать или инстинктивно влечомых к анализу. Познакомившись с такого рода разнообразным “материалом” подробно и во всех классах, руководитель сумеет объединить наиболее близких друг к другу по слуховым качествам учеников совместной работой и по типичной для каждой группы склонности или характерной черте”³. И.П. Лукшин, разрабатывая типологию отношения слушателей к музыкальному искусству, писал: “дифференцировав методы музыкального воспитания согласно установленным типам, можно на научной основе управлять развитием вкуса и опирающимся на него эстетическим восприятием”⁴. Из приведенных высказываний, интервал между которыми составляет около 60 лет, видно, что заявленная проблема волнует ученых на протяжении длительного времени. Но до сих пор отсутствуют исследования, целенаправленно рассматривающие теоретические и методические аспекты дифференцированного подхода в музыкально-воспитательной работе школы; для того, чтобы сформулированная научная идея могла быть воплощена в практику, необходима детальная проработка проблемы в целом и комплекса связанных с ней частных вопросов.

Предпринятый нами анализ теоретических и методических аспектов дифференциации учебно-воспитательного воздействия в ходе уроков музыки, занятий факультатива по музыке и различного рода внеклассных мероприятий по музыкальному воспитанию учащихся общеобразовательной школы направлен на научное обоснование условий повышения эффективности педагогического процесса.

В то же время заметим, что избранная тема отличается значительным уровнем сложности. Она являет собой пример острой необходимости интеграции данных различных отраслей научного знания. Как известно, развитие любой науки будет сдерживаться, если она замкнется лишь в собственных рамках. Современный период характеризуется интересом педагогов (ученых и практиков) к результатам, получаемым в смежных научных дисциплинах: взаимопроникновение наук часто приводит к их взаимодополнению и служит своеобразным катализатором для активизации педагогической мысли. Свои выводы и рекомендации педагоги нередко выстраивают на базе психофизиологических, психологических, социально-психологических и социологических исследований личности, социальных групп и общества в целом. Это наблюдение дало А.И. Кочетову веские основания для утверждений: “Основная методологическая установка в педагогике – использование междисциплинарных

³ Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л., 1973. – С. 68.

⁴ Лукшин И.П. Социальная типология эстетического вкуса // Восприятие музыки. М., 1980. – С. 53.

связей с другими науками". "Педагогика – наука, объединяющая все современное человеческое знание и использующая научную информацию о человеке в интересах создания оптимальной педагогической системы"⁵. Получаемая в результате междисциплинарных связей информация должна обретать полноценную педагогическую интерпретацию, благодаря которой и вскрывается ее педагогический смысл. Дифференцированный подход в музыкальном воспитании в общеобразовательной школе, являясь в своей процессуальной части проблемой педагогической, предполагает наличие корректной типобразующей и диагностической основы. Вот почему без привлечения аналитических материалов, информационной базы и исследовательских методик из других отраслей научного знания ее эффективное решение невозможно.

Основываясь на высказанных положениях, выстроим технологическую операционную модель дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию в общеобразовательной школе.

Во-первых, для создания типологических структур объектов исследования необходимо выдвинуть аргументированные критерии типологизации. Этот этап является весьма важным, поскольку многие имевшие место в истории науки подходы к типологизации слушателей музыки оказались неудачными именно вследствие нечеткости критериев типологизации (Э. Артеага, А. Зильберман, Т. Адорно, Р. Франсэз, В.С. Цукерман и др.). В каждом конкретном случае обосновываются собственные критерии, в количественном и качественном отношении опосредованные как особенностями самих типологизируемых объектов, так и целями, формами и содержанием обучения. При этом следует указать, что формируемое в педагогическом процессе личностное свойство (или свойства), которое чаще всего и выдвигается как типологический критерий, вначале должно быть рассмотрено в как можно более полном объеме (безусловно, полнота опосредуется уровнем разработанности в науке вопроса на текущий временной отрезок) и лишь затем устанавливается минимально достаточное с педагогической точки зрения количество структурных типобразующих характеристик и основные их качественные показатели.

В нашем случае попытка изучения основ дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию сопряжена с необходимостью анализа сущности формируемого в педагогическом процессе явления (отношений личности и отношения к музыке, в частности), в результате которого и устанавливаются качественные и количественные критерии типологии. Информационная база отечественной психологической науки, сложившаяся в результате усилий Б.Г. Ананьева, Г.И. Андреевой, А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, В.К. Вилиюнаса, Л.С. Выготского, Б.И. Додонова, И.В. Дубровиной, А.В. Запорожца, А.Г. Здравомыслова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.С. Мерлина, В. Н. Мясничева, Ш.А. Надирашвили, В.Н. Но-

⁵ Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. Минск, 1996. – С. 74; См. также: Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. М., 1990.

суленко, В.Ф. Петренко, К.К. Платонова, А.С. Прагнинивили, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядова, И.С. Якиманской и др., позволяет это сделать. Значительный интерес представляют подходы зарубежных ученых к интерпретации содержательного контура рассматриваемого явления. Т. Ньюкомба, Т. Олпорта, А. Сарнофа, М. Рохича и др.

Кроме того, надо иметь в виду, что наше исследование, в конечном счете направленное на решение ряда проблем музыкального воспитания и образования, обращено к специфическому виду искусства, отличающемуся уже своей чувственной тканью от всех других. Следовательно, для установления критериев типологизации целесообразно подопытить данные современного психофизиологии (В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, А.Н. Сохор и др.), психологии художественного и музыкального восприятия, деятельности, способностей (Ю.Б. Алиев, В.К. Белобородова, С.Н. Беляева-Экземплярская, М.П. Блинова, Л.С. Выготский, А.Л. Готсдинер, Г.Н. Кечхуашвили, А.Г. Костюк, Е.В. Назайкинский, В.Д. Остроменский, В.Г. Ражников, Г.С. Ригина, Г.С. Тарасов, Б.М. Теплов, П.М. Якобсон и др.), эстетики и теории эстетического воспитания (Ю.К. Борев, А.И. Буров, Р. Ингартен, М.С. Каган, Е.П. Крулиник, Б.Т. Лихачев, А.Ф. Лосев, Л.И. Новикова, Л.Н. Столович, Р.А. Тельчарова, Ю.У. Фохт-Бабушкин и др.)

Во-вторых, весьма ответственным является этап разработки средств педагогической диагностики уровня развития отобранных критериев типологизации. При этом заметим: процедура типологической классификации аудитории школьников достаточно сложна, требует затрат времени и непосредственно зависит от теоретической подготовки учителя, исследователя, его диагностического мастерства. Средства диагностики должны учитывать возрастные и другие демографические факторы, быть проверены на валидность и надежность. К настоящему времени разработаны основы теории педагогической диагностики, а также ряд диагностических инструментов и процедур, которые могут послужить отправным импульсом для творческих поисков в данном направлении (А.С. Белкин, Н.К. Голубев, Ю.З. Гильбух, К.М. Гуревич, К. Ингенкамп, Е.А. Михайлычев, А.И. Кочетов, Н.В. Кузьмина и др.) На основе определения количественных характеристик уровней развития обучающихся (и с высокой степенью достоверности) возможно выделение и описание типологических структур, что в полной мере отвечает тенденции, доминирующей в современной педагогике, — тенденции к учету личностного фактора в обучении и воспитании. Значительный интерес представляет диагностический аппарат психологии, социальной психологии, социологии, с целью обеспечения репрезентативности диагностических методик используется математические средства статистики.

Третьим структурным элементом модели является анализ типологической структуры конкретной аудитории, в которой будет осуществляться пе-

дагогический процесс. Такого рода анализ обычно сочетает в себе результаты диагностических инструментальных процедур и опыт наблюдений за обучающимися в ходе учебно-воспитательного процесса, благодаря чему количественные показатели обретают специфическую для педагогических исследований форму и описание. Типологические структуры конкретных аудиторий школьников полезно сопоставить со структурами, наблюдающимися в генеральной совокупности (в этом случае диагностические процедуры должны быть предварительно проведены в целенаправленно сформированных выборках учащихся, моделирующих по основным параметрам генеральную совокупность), а также со структурами, обнаруженными в классах других учителей, что дает основания для выводов об успешности учебно-воспитательной деятельности.

Четвертый этап заключается в отборе из арсенала имеющихся педагогических средств воздействия на учащихся тех, которые наиболее полно соответствуют типологической структуре и особенностям конкретной аудитории, в разработке адекватных педагогической ситуации программного материала и методик работы с учащимися. Указанные отбор и разработка должны осуществляться на фоне прогноза, педагогического предвидения, то есть представления о том, какого результата можно добиться, осуществляя специально организованное воздействие. Поиск эффективных методик опосредован также формами работы, в рамках которых планируется реализовать дифференцированный подход и социально-демографическими характеристиками конкретной аудитории школьников. В течение многовековой истории деятелями зарубежной и отечественной музыкальной педагогики создан и апробирован на практике комплекс разнообразных методических средств. В теории и методике массового музыкального воспитания, основополагающие концепции которых были разработаны в текущем столетии, значителен вклад Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, Л.Г. Арчажниковой, Б.В. Асафьева, В.К. Белобородовой, Н.А. Ветлугиной, Е.Я. Гембицкой, Л.В. Горюновой, Н.Л. Гродзенской, Д.Б. Кабалева, В.Д. Остроменского, Г.С. Ригиной, К.О. Тарасовой, Н.А. Терентьевой, В.Н. Шацкой и др. Осмысление имеющегося опыта сквозь призму информации, полученной в результате диагностических процедур, и собственное педагогическое творчество на этой базе позволяют реализовать дифференцированный подход к музыкальному воспитанию.

Выделенные выше элементы результатуются на пятой ступени: в реальном педагогическом процессе. Педагогическое воздействие как в условиях классно-урочной системы, так и в различного рода внеклассных мероприятиях по музыкальному воспитанию, как правило, распространяется не только на представителей какой-либо одной типологической группы учащихся. Построение педагогической ситуации взаимодействия по типу "учитель – относительно гомогенная группа школьников" (в дидактике обозначается как внешняя диф-

ференциация) осуществимо на факультативах и дополнительных занятиях. Но чаще всего учитель имеет дело с некоторым количеством групп учащихся одновременно (внутренняя дифференциация), что осложняет работу и настоятельно требует иных педагогических действий и методического оснащения.

На шестом этапе проводятся повторные диагностические исследования, на базе которых делаются выводы об эффективности педагогического воздействия, соответствии результата прогнозу, намечаются (если это необходимо) направления, пути и средства коррекции формируемого личностного свойства учащихся и педагогического процесса.

Перечисленные шесть компонентов положены в конструктивную основу исследования. Структура диссертации, система доказательств, анализ данных опираются на изложенную выше технологическую операционную модель дифференцированного подхода.

Исследование выполнялось на материале изучения школьников 8-9 классов.

Комплекс высказанных соображений дает достаточно оснований для формулирования положений, определяющих сущность объекта, цели, предмета, задачи и гипотезы исследования.

Объект исследования: деятельность общеобразовательной школы, учителя музыки, музыкального руководителя по реализации дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию старших подростков и юношества.

Цель исследования: обоснование концепции дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию старших подростков и юношества (в условиях различных форм работы в общеобразовательной школе).

Предмет исследования: разработка теоретических и методических основ дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию, базирующегося на процедурах диагностики и классификации школьников по типу их отношения к музыкальному искусству.

Гипотеза исследования:

1. Личностно-ориентированный фронтальный учебно-воспитательный процесс предполагает реализацию дифференцированного подхода к учащимся. Дифференцированный подход строится на технологическом комплексе педагогических действий, связанных а) с выдвижением педагогически целесообразных типобразующих критериев, б) с разработкой инструментов и процедур педагогической диагностики уровней развития выдвинутых типобразующих критериев в конкретной возрастной и социально-демографической группе школьников, в) с типологизацией обучающихся (в генеральной совокупности и в конкретной аудитории), преследующей констатационные и прогностические цели, г) с отбором из арсенала имеющихся педагогических средств и разработкой опосредованных характерными особенностями сформированных типологических структур обучающихся программ, методик, приемов

и форм работы, д) с текущим контролем за ходом развития отдельных представителей типологических групп, и групп в целом, е) с поиском направлений коррекции педагогического процесса, развития отдельных представителей типологических групп и групп в целом.

2. Отношение к музыке, представляющее собой личностно-смысловое структурное образование, является педагогически целесообразным типобразующим свойством в музыкальном воспитании. Анализ структурно-содержательных компонентов отношения к музыкальному искусству будет способствовать уточнению магистральных направлений в музыкальном воспитании школьников.

3. Характерные особенности отношения учащихся к музыкальному искусству (формирующиеся в результате обучающе-воспитательных воздействий школы, семьи, различных культурных и общественных институтов и т.д.) могут быть объективно зафиксированы средствами педагогической диагностики.

4. Информация о типах отношения к музыкальному искусству, о типологической структуре аудитории является педагогически целесообразным критерием для реализации учителем, музыкальным руководителем дифференцированного подхода в рамках различных форм музыкального воспитания подростков и юношества в общеобразовательной школе.

Задачи исследования:

- проанализировать имевшие место в истории науки подходы к типологическим классификациям слушателей музыки для установления рациональных с педагогической точки зрения критериев типологизации;

- выявить специфические особенности отношения к музыкальному искусству (как личностно-смыслового феномена) в его структурно-содержательных и количественных характеристиках;

- разработать диагностические средства, позволяющие получить объективную информацию о типологических особенностях отношения учащихся 8-9 классов общеобразовательной школы к музыкальному искусству, об отношении к уроку музыки и внеклассным мероприятиям в общеобразовательной школе;

- провести серию масштабных диагностических исследований отношений восьмиклассников среднего промышленного центра России к музыкальному искусству и системе школьного музыкального воспитания, базирующихся на целенаправленно сформированных выборочных совокупностях;

- определить (на основе информации, полученной в результате комплекса распределенных в большом временном интервале диагностических процедур и наблюдений за "музыкальным поведением" старших подростков и школьной молодежи на уроках музыки, внеклассных мероприятиях по музыке) и дать описание структуры учащихся 8-9 классов по типу их отношения к музыкальному искусству, а также основных тенденций в динамике указанных отношений;

- разработать теоретические и методические основы дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию учащихся на базе анализа типов их отношения к музыкальному искусству (в условиях внешней и внутренней дифференциации, в классно-урочных и внеурочных формах работы).

Методологической основой исследования явились концептуальные положения психологической науки о сущности и структуре сознания, закономерностях его формирования и развития; учение о психологии музыкального восприятия, содержании и структуре музыкальных способностей; социологические и социально-психологические исследования, анализирующие современное состояние музыкальной культуры общества в целом и различных слоев населения; труды, посвященные вопросам теории и методики разработки диагностического инструментария и педагогической интерпретации результатов диагностических процедур; фундаментальные научные исследования, изучающие основы культурологического, личностно-ориентированного, деятельностного подхода к учебно-воспитательному процессу, проблемы дифференцированного подхода к воспитанию и образованию школьников; исследования в области музыкального и художественного образования и воспитания.

Для выполнения намеченной нами программы использовался следующий комплекс методов:

1. Анализ научной литературы по направлениям:
 - а) проблема типологизации слушателей музыки (социологический, социально-психологический, психологический, психофизиологический ракурсы);
 - б) проблема содержания и структуры феномена личностного отношения (и отношения к музыкальному искусству) с позиций философии, психологии, социальной психологии, эстетики, теории эстетического и музыкального воспитания;
 - в) теория и методика педагогической, психологической, социально-психологической и социологической диагностики; опыт и материалы конкретно-социологического изучения массовых музыкальных вкусов, интересов, отношений к музыке школьников и других групп населения;
 - г) дидактические и методические основы индивидуализации и дифференциации обучающе-воспитательных действий учителя, организатора внеклассной воспитательной работы в общеобразовательной школе;
 - д) психология подросткового возраста и юности;
 - е) теория и практика эстетического и музыкального воспитания подростков и юношества; программные, описательные и аналитические материалы опыта музыкального воспитания.
2. Педагогическая диагностика отношения учащихся 8-9 классов к музыкальному искусству на основе тестирования и анкетирования (массовая, исходная, контрольно-промежуточная, итоговая).
3. Наблюдения.

4. Экспертные методы.

5. Статистическая обработка базы данных, полученных в ходе диагностических процедур, а также экспертных оценок.

6. Формирующая опытно-экспериментальная работа.

Научная новизна. В настоящей работе впервые в рамках отдельного самостоятельного исследования излагается концепция дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию учащихся общеобразовательной школы. Новизной также отличаются частные компоненты концепции, входящие в нее как составные части: технологическая операционная модель дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию; интерпретация содержательного контура понятия "отношение к музыке"; теоретическая модель типологии отношения к музыке; диагностический инструментарий; психолого-педагогический анализ структуры учащихся 8-9 классов по типу их отношения к музыке; анализ и систематизация методических средств музыкального воспитания школьной молодежи под углом зрения дифференцированного подхода.

О *практической значимости* работы свидетельствует то, что а) массовые исследования восьмиклассников, относящиеся к 1990-92 и 1997-98 годам, были проведены в школах Таганрога Ростовской области по заказу городского Отдела образования и Научно-методического центра; что б) разработанные теоретические положения, диагностический инструментарий, подходы к педагогической интерпретации информации, получаемой посредством предлагаемой диагностики, методические рекомендации могут найти применение в курсе лекций и практических занятий по теории и методике музыкального воспитания, устанавливаемых учебным планом по специальности "Музыка" на музыкально-педагогических факультетах и отделениях педагогических высших и средних специальных учебных заведений, а также в спецкурсах, целенаправленно ориентирующих студентов в проблеме дифференциации обучающе-воспитательных воздействий учителя музыки и музыкального руководителя (в частности, на основе проведенного исследования автор разработал и внедрил в учебный процесс на музыкально-педагогическом факультете Таганрогского государственного педагогического института спецкурс для студентов, проходящих специализацию как организаторы музыкального досуга школьной молодежи); что в) весьма заинтересованным "потребителем" излагаемой в работе концепции, диагностики и методик могут стать учреждения повышения квалификации учителей музыки и других предметов художественного цикла (автор работы на протяжении 10 лет, опираясь на материалы исследования, читал лекции для учителей музыки г. Таганрога на постоянно действующих курсах в Научно-методическом центре); что г) материалы исследования активно используются студентами ТГПИ, проходящими педагогическую практику.

На защиту выносятся концепция дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию старшеклассников, включающая:

а) технологическую операционную модель, описывающую комплекс действий учителя по реализации дифференцированного подхода; нарушение последовательности операций или отсутствие отдельных операций в деятельности учителя неизбежно приводит к срыву процесса реализации дифференцированного подхода или снижению его эффективности;

б) теоретическую модель отношения личности к музыкальному искусству (в структурном и содержательном аспектах), где под отношением понимается феномен многоканальных и многоуровневых связей личности с музыкой, детерминирующий ее поведение в ситуациях восприятия, оценки, исполнения, сочинения музыки, общения по поводу музыки; в модели выделяются и описываются относительно самостоятельные аффективный, когнитивный и сенсорный компоненты;

в) восьмизначную теоретическую модель типологической структуры отношений личностей к музыкальному искусству;

г) методику диагностики, подходы к обработке и педагогической интерпретации информации, позволяющие установить количественные и качественные характеристики отношения к музыкальному искусству, к системе школьного музыкального воспитания, а также границы для классификации (таксономизации) учащихся;

д) типологию отношения учащихся 8-9 классов среднего промышленного центра к музыкальному искусству;

е) комплекс методических средств, позволяющих обеспечить учет типологического фактора в музыкальном воспитании учащихся средних и старших классов в условиях внешней и внутренней дифференциации, в рамках классно-урочной системы (урок музыки, занятия факультатива по музыке), при организации внеклассных массовых мероприятий культурно-просветительского характера.

Апробация работы: основные результаты исследования отражены в публикациях автора, излагались и обсуждались на научно-теоретических конференциях Таганрогского государственного педагогического института, на курсах учителей музыки при Ростовском-на-Дону областном институте усовершенствования учителей и органах народного образования г. Таганрога, на методических конференциях преподавательского состава Азовского областного музыкально-педагогического колледжа, Донского педагогического колледжа, на межвузовских научно-теоретических конференциях: "Актуальные проблемы эстетического воспитания детей и молодежи" в 1982 г. (Могилев), "Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы" в 1982 г. (Москва), "Совершенствование эстетического воспитания в стране" в 1988 г. (Москва), "Формирование эстетической культуры учителя" в 1989 г. (Москва), "Проблемы гуманизации музыкального воспитания" в 1992 г. (Таганрог),

“Актуальные проблемы современной музыкальной педагогики” в 1994 г. (Таганрог), “Музыка. Образование. Культура” в 1998 г. (Азов), на международных научно-методических конференциях “Формирование эстетического отношения к искусству у учащихся старшего школьного возраста” 1991 г. (Херсон) и “Проблемы регионального развития педагогического образования” 1998 г. (Таганрог).

Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, списка литературы и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность избранной темы, устанавливаются объект, предмет, цель и задачи, формулируются гипотеза и технологическая операционная модель, положенная в основу методологии исследования, определяются научная новизна, практическая значимость, излагаются положения, выносимые на защиту.

Первая глава диссертации посвящена истории развития и анализу современного состояния проблемы типологической дифференциации слушателей музыки. При этом под типологией понимается представление о совокупности изучаемых объектов, распределенной в виде групп (дискретных образований); внутри групп сохраняется относительная качественная однородность объектов. Типологизация активно используется как специфический метод познания в большинстве научных отраслей (как естественного, так и социально-гуманитарного направлений). Подход к индивидуальности сквозь призму типического дает возможность выработать системно оформленное представление о личности и ее поведении в различных социальных условиях, в том числе и в различных педагогических ситуациях. Благодаря процедурам типологизации, осуществляется сравнительный анализ групп, что позволяет выявить универсальные и специфические их характеристики, свойства, тенденции, закономерности. Типология, являясь научной абстракцией, условной моделью действительности, связана с упрощением реальной ситуации, сводит уникальное к некоторому общему, опирается на наиболее характерные, значимые, статистически закономерные черты в целостном континууме социальных и психологических факторов. В педагогике и психологии отнесение всего имеющегося веера индивидуальностей к небольшому числу типических групп приводит к схематизации реальности – одни из параметров личности, в соответствии с конкретными задачами, выдвигаемыми в исследовании, избираются типобразующими, другие играют вспомогательную роль, третьи опускаются как незначимые.

Если типология носит дискретный характер, то типологические группы имеют зонную природу, то есть объединяют многочисленную совокупность индивидуальностей, у которых количественные и качественные показатели исследуемых

свойств лежат в пределах условно установленных границ. Поведение представителя типологической группы далеко не всегда в полной мере соответствует поведению, характерному для типологической группы в целом: одни из представителей группы являются высокотипичными, другие же – малотипичными. Важнейшим этапом в создании типологической структуры является выбор базовых типологических свойств – основы типологизации, которые могут быть представлены в виде последовательности состояний (ранжирование этих состояний на зонные отрезки и позволяет говорить о типах).

Имевшие место в истории науки подходы к проблеме типологизации слушателей музыки могут быть сгруппированы в четыре направления: во-первых, это подходы, изучающие социальные и социально-психологические аспекты типологизации (Т. Адорно, Аристотель, Э. Артеага, Ю.Н. Давыдов, А. Зильберман, Е.П. Крупник, И.П. Лукшин, Платон, М.Г. Рич, Ф.-Ж. Фетис, Р. Франсэз, В.С. Цукерман и др.); во-вторых, подходы, основанные на психологическом ракурсе проблемы (С.Н. Беляева-Экземплярская, К. Валентайн, А. Веллек, Э. Курт, Р. Ландин, К. Майерс, Дж. Л. Марсель, Г.С. Тарасов, Б.М. Теплов, К.П. Узльд, Ю.А. Цагарелли и др.); в-третьих, подходы, исследующие психофизиологические предпосылки дифференциации слушателей (М.П. Блинова, А.И. Медяников и др.); в-четвертых, работы, пытающиеся учесть характеристики слушателей музыки в совокупности (А.Н. Сохор, П.Р. Франсуорт и др.).

К недостаткам большинства имеющихся типологий слушателей музыки следует отнести: а) отсутствие четкой теоретической модели типологического свойства, что приводит к произвольности в подборе типобразующих признаков и, как следствие, к неряdochоложенности формируемых групп; б) попытки учесть все или же большинство детерминант, определяющих отношение в системе “музыкальное искусство – слушатель”. Такого рода установки снижают возможности практического применения разработанных типологических структур в педагогическом процессе.

Типологии, цель которых дать учителю объективные ориентиры для организации учебно-воспитательного процесса, должны базироваться на модели личностного явления, целенаправленно формируемого у учащихся, что позволит отобрать те критерии, которые необходимы и достаточны (в количественном и качественном отношениях) как для типологизации изучаемых объектов, так и для педагогической интерпретации получаемых данных. В типологических структурах, в той или иной степени ориентированных на учебно-воспитательную практику, типологическим свойством избирается отношение личности к музыкальному искусству, а также явления прямо, либо косвенно связанные с отношением.

Во второй главе работы дается структурно-содержательный анализ актуальных для музыкального воспитания критериев типологической дифференциации слушателей музыки. В научном анализе личностного явления имеют место опера-

ции предварительного расчленения целостного комплекса на необходимое и достаточное количество составляющих и выбор определенной последовательности в их характеристике. Многие понятия, внедренные в научный аппарат одной из гуманитарных отраслей знания, находят применение и интерпретацию в других отраслях, иногда обретая при этом дополнительные смысловые грани. Эта тенденция соседствует с другой: когда личностный феномен в научном аппарате разных наук обретает собственное терминологическое обозначение. Имеет место и третья тенденция, отчетливо проявившаяся в изучении интересующей нас сферы отношений личности. Суть ее заключается в том, что даже в рамках одной науки в трудах принадлежащих к разным научным школам ученых один и тот же феномен (или же весьма сходные в содержательном смысле феномены) обретает собственный терминологический статус (отношение, доминирующая направленность личности, внутренняя позиция личности, установка, социальная установка, *set*, *attitude*, личностный смысл и значение, диспозиция). При этом выделяются, изучаются и наиболее подробно описываются те специфические стороны явления, которые имеют первостепенное значение для поставленной в конкретном исследовательском ракурсе научной задачи.

Для реализации выдвинутой в нашем исследовании цели в главе рассматривается как отношения личности анализировались в различных гуманитарных науках. Это позволяет отыскать подходы к интерпретации его содержательных и структурных аспектов, актуальных собственно для педагогического исследования, для музыкального воспитания и обучения, выработать целесообразную с педагогической точки зрения типологию отношения учащихся к музыкальному искусству. Структурно-содержательные стороны отношения (и отношения к музыке, в частности) как личностно-смыслового явления, формируемого у школьников в ходе педагогического процесса, акцентируют целенаправленные установки учебно-воспитательного процесса, опосредуют поиск и отбор методических средств. Такого рода анализ дает основания для разработки процедур диагностики отношения школьников к музыке; в отсутствие измерительных операций тщетны усилия по доказательству эффективности предлагаемых методик обучения и воспитания.

В научной литературе отношения, как правило, рассматриваются с двух точек зрения, одна из которых: а) содержит характеристику объективной, реально существующей связи между явлениями действительности (естественнонаучный подход); другая б) вскрывает особенности субъективной, личной позиции индивида. В психолого-педагогической науке отношение – это феномен, который интегрирует в себе существенные черты личности и выполняет регулятивную функцию, то есть выступает как основная детерминанта поведения и переживаний человека в различных условиях, оказывает решающее влияние на протекание всех внутренних субъективных процессов – познавательных, эмоциональных, волевых.

В научных источниках сформулирована идея, согласно которой в отношении выделяются когнитивная, способствующая осознанию объекта, аффективная, результирующая в эмоционально-чувственной оценке субъектом объекта и конативная, обеспечивающая последовательные поведенческие акты в направлении объекта отношения, образующие.

Отношения личности в художественных коммуникациях могут интерпретироваться как специфический вид диспозиционных образований, в которых реализуется единство художественного объекта и соответствующей "сущностной силы" человека. Так как окраска целостного отношения зависит от уровня развития способности индивида к адекватному отражению многоярусной "чувственной ткани" произведения, то мы предлагаем интерпретировать отношение личности к художественным объектам как следующую структуру: когнитивный (познавательный) компонент; аффективный (эмоциональный) компонент; сенсорный (чувственный) компонент. Указанные компоненты, несмотря на их итоговую слитность, в то же время, обладают и определенной самостоятельностью; в конкретных случаях отдельные составляющие могут выходить на первый план и играть доминирующую роль в окраске целостного отношения. Качественный и количественный анализ уровня развития каждого из компонентов у личности позволяет квалифицировать характерные черты ее целостного отношения; подобный анализ применительно к социальной группе — наметить типологическую структуру этой группы.

В отношениях личности к художественным объектам (и к музыке, в частности) ведущим является аффективный компонент. В иерархии эмоциональных проявлений личности к музыке можно наметить по крайней мере три качественных уровня. Во-первых, эмоциональные реакции на отдельные параметры музыкальной ткани: динамику звука, его высотные характеристики, объем, длительность, тембр, темп движения и особенности метро-ритмической пульсации, лад, интонационные обороты и мелодию и т.д. Во-вторых, эмоциональные реакции, связанные с пониманием слушателем "технологических основ" организации музыки, что обеспечивается багажом специальных музыкальных знаний, умений и навыков музыкального восприятия. В-третьих, эмоциональные реакции на смыслообразующий, идейно-образный слой музыкального произведения. Эмоциональные реакции на драматургию музыкального произведения принимают законченное оформление, когда к ним подключаются ассоциативный опыт и личностный опыт эмоциональных переживаний, зафиксированный в психологической структуре личности и восстанавливающийся в ходе коммуникации в виде представления о них.

Эстетическое отношение есть чувственно-логическое отношение (Л.С. Выготский, Б.М. Теплов и др.). Подключение когнитивного компонента позволяет человеку произвести отбор из тезауруса имеющихся у него знаний тех, которые адекватны ситуации и способствуют осознанию художественного

99-04556

произведения. Знания являются фундаментом для осуществления основных мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, обобщения, систематизации, оценки. Система знаний слушателя музыки многокомпонентна, но в качестве основы в ней выступают специальные эстетико-искусствоведческие и музыкальные знания:

1. Эстетические знания (на уровне философского обобщения).
2. Искусствоведческие знания, относящиеся к другим видам искусства и в той или иной степени опосредующие качественные особенности художественного восприятия и отношения.
3. Музыкально-исторические и музыкально-критические знания (биографические данные о выдающихся деятелях музыкального искусства, сведения о стилистических направлениях, течениях и школах, классификация и описание музыкальных произведений, анализ их художественных достоинств, воспитательных возможностей).
4. Музыкально-теоретические знания, вскрывающие технологические, процедурные особенности музыки.
5. Знания – формализованные слуховые представления (“памятки” – Б.В. Асафьев) некоторого круга интонаций, музыкальных произведений и их фрагментов, способных произвольно воспроизводиться в сознании человека, либо узнаваться при их непосредственном предъявлении. Такие знания формируются на базе механизма сворачивания, интериоризации, архивирования.

Эстетическое отношение не может сформироваться вне отражения. Отражение обеспечивается развитыми и настроенными соответственно природе эстетического предмета сенсорными механизмами. Они позволяют моделировать параметры отражаемого явления. Моделирование осуществляется за счет мышечных действий голосового аппарата. Вокализация в сознании человека синтезируется с сигналами, поступающими от органов слуха. В раннем возрасте моделирующие действия голоса, как правило, проявляются активно, а затем, по мере накопления опыта восприятий, переводятся в план внутреннего, внешне слабо проявляемого, моделирования – интериоризируются. Мышечная вокальная моторика лежит в основе формирования способности к внутреннеслуховому представлению звуковой ткани. В формировании музыкально-слухового представления регистрируются три этапа: первый характеризуется активным функционированием вокального аппарата – громким пропеванием; на втором этапе появляется активная мышечная установка вокального аппарата – беззвучное пение; третий этап – происходит “свертывание” моделирующих действий в вид внутренних представлений высоты, тембра и т.д. Важной для формирования отношения является способность произвольно оперировать музыкальными слуховыми представлениями.

Если принимать во внимание только два крайних уровня из возможных на шкале оценок, регистрирующих степень развития конкретного компо-

нента отношения (типобразующего признака): удовлетворительно -- неудовлетворительно (+--), то теоретически возможная модель типологии будет укладываться в восемь позиций. Эта модель имеет, с одной стороны, гипотетический, а с другой, – универсальный характер, так как может быть использована при анализе отношения к музыке в различных социальных и возрастных группах, а также и при типологическом анализе отношения к другим видам искусства.

<u>1-й тип</u>		<u>2-й тип</u>	
Аффективный компонент	+	Аффективный компонент	+
Когнитивный компонент	+	Когнитивный компонент	+
Сенсорный компонент	+	Сенсорный компонент	–
<u>3-й тип</u>		<u>4-й тип</u>	
Аффективный компонент	+	Аффективный компонент	–
Когнитивный компонент	–	Когнитивный компонент	+
Сенсорный компонент	+	Сенсорный компонент	+
<u>5-й тип</u>		<u>6-й тип</u>	
Аффективный компонент	+	Аффективный компонент	–
Когнитивный компонент	–	Когнитивный компонент	+
Сенсорный компонент	–	Сенсорный компонент	–
<u>7-й тип</u>		<u>8-й тип</u>	
Аффективный компонент	–	Аффективный компонент	–
Когнитивный компонент	–	Когнитивный компонент	–
Сенсорный компонент	+	Сенсорный компонент	–

В третьей главе диссертации излагаются теоретические основы и методика педагогической диагностики отношения старших школьников к музыке. Для налаживания полноценного педагогического процесса необходимо организовать постоянно действующий канал обратной связи, который позволяет учителю своевременно получать информацию об эффективности его деятельности, о ходе развития учащихся, дает объективные критерии для поиска и отбора педагогически целесообразных методик работы с отдельными учащимися и с типологическими группами, создает условия для оперативной коррекции, регулирования педагогического воздействия.

Для диагностики уровня развития отношения старшеклассников к музыкальному искусству в исследовании использованы тесты, представляющие собой стандартизированные задания, рассчитанные на решение в заданный временной интервал. В педагогической науке и практике область применения тестов весьма обширна: от масштабных, концептуальных, имеющих широкое обобщающее значение исследований, до работ, предназначенных для обслу-

живания частных методических задач. Тестированием преследуются цели: а) изучение отношения к процессу обучения, к учебному предмету, учителю, стилю учебной деятельности и т.п.; б) получение объективной информации о результатах учебно-воспитательного воздействия; в) целенаправленное упражнение свойств и способностей. Применение тестов в массовых опросах дает возможность сопоставить результаты, полученные в разных учебных коллективах, сделать выводы об успешности работы отдельных учителей, школ, о качестве программных материалов, эффективности методик и т.п.

Возможности тестирования могут быть в полной мере реализованы только при соблюдении правил составления, обработки и проверки тестов; в этом случае можно считать получаемую посредством них информацию объективной. Процедура разработки теста включает три основных этапа: 1) разработка текстуальной части теста или батареи тестов, которая, в свою очередь, опосредуется смыслообразующими установками конкретного исследования, представлениями о содержании и структуре изучаемых параметров, их качественных и количественных характеристиках; 2) проверка на надежность; 3) проверка на валидность.

В контексте концепции о трехкомпонентной структуре отношения к музыке разработана (и подробно описана в диссертации) комплексная диагностика, направленная на выявление параметров развития каждого компонента. В главе помещен анализ составленной диагностики на надежность и валидность на основе расчета коэффициентов корреляции (Пирсона), расчета критерия хи-квадрат. Для разработки процедуры баллирования тестов, входящих в диагностику, а также определения условных границ в сумме получаемых опрашиваемыми баллов, разделяющих положительную и отрицательную оценки развития изучаемого признака, использованы математическая обработка мнений экспертов в определении весов тест-вопросов диагностики, тестирование отобранной экспертами группы учащихся. На каждом этапе работы экспертов вычислялись коэффициенты конкордации – согласованности мнений (по методике М. Кендалла и Б. Смита).

Разработанная батарея тестов использовалась не только в масштабных исследованиях массива восьмиклассников, но и в ходе учебно-воспитательного процесса, что способствовало формированию своеобразной стереоскопичности видения ситуации, благодаря синтезу количественной информации, получаемой посредством тестов, с педагогическим и жизненным опытом, результатами длительных наблюдений.

Для детализации отношений к музыкальному искусству и музыкальному воспитанию, выявления типологических структур учащихся по отношению к музыке организованы три серии масштабных исследований (в 1980-82, 1990-92, 1997-98 годах), репрезентативность которых обеспечивалась целенаправленным формированием выборочных совокупностей. Поскольку в качестве по-

лигона для исследования был избран г. Таганрог Ростовской области, по данным статистических органов – средний промышленный город России, то выводы и рекомендации связаны прежде всего с учащимися, проживающими в населенных пунктах данного типа.

Выбор для опроса восьмиклассников опосредован тем, что именно на этом этапе заканчиваются плановые уроки музыки и вскрываются достижения и недостатки предшествовавшего обучения. В исследовании, относящемся к 1980-82 годам, в формировании выборки мы исходили из факта размещения основной массы общеобразовательных школ города в зонах крупных промышленных предприятий (оправдывались по два учебных класса в семи школах, расположенных в заводских районах). Объем выборки – 490 учащихся, что составило 16,7% от генеральной совокупности. В двух сериях исследований, относящихся к 1990-1992 и 1997-1998 годам были опрошены по одному восьмому классу в каждой из 34 общеобразовательных школ города, что дает значительно больше оснований говорить о репрезентативности выборок для населенных пунктов данного типа. Объем выборок: а) 748 опрошенных (24% от генеральной совокупности); б) 780 опрошенных (20,1%).

В четвертой главе анализ отношения учащихся к музыкальному искусству интерпретируется как критерий для дифференциации музыкального воспитания.

Старший школьный возраст – один из наиболее сложных периодов в становлении личности человека. Трудности, с которыми сталкиваются учащиеся в этот возрастной период, оказывают значимое влияние на ход учебно-воспитательного процесса, окрашивают его в специфические тона и подлежат учету в ходе организации дифференцированного подхода. Рассматриваемый возраст благоприятен для формирования системы отношений, ценностных ориентаций личности. Доминирующими мотивационно-смысловыми структурами являются те, которые направлены на собственную личность. На втором месте – мотивация, связанная с общением. На третьем – деловая мотивация, относящаяся к решению учебных и других задач.

Развитие самосознания и склонность старших школьников к анализу своей внутренней жизни способствует тому, что этот возраст становится особенно сензитивен к восприятию искусства. В контактах с художественным произведением учащихся начинает больше интересовать психологическое содержание, нежели предметно-фабульная сторона. Музыка выходит на первое место в предпочтениях среди искусств: ее выбирают 54% школьников, в то время как кино – 51%, литературу – 36%, театр – 15%, изобразительное искусство – 4-5%⁶. Контакты с музыкальными произведениями, по сравнению с произведениями других видов искусства, доминируют как в частотном, так и

⁶ Роль искусства в развитии способностей школьников/ Под ред. Е.К. Чукман. М., 1985.

во временном смысле.

Характерной для учащихся рассматриваемого возраста является ориентация на художественные предпочтения социальных групп своего общительного круга, референтных групп. Существование в музыкальном искусстве самостоятельных направлений, специально адресованных молодежи, показывает насколько важна музыка для ее самоидентификации. Музыка для молодежи отличается повышенной эмоциональной экспрессивностью, метроритмической напряженностью, возбуждающей динамикой, что дает подростку и юноше возможность оформить и выразить свою повышенную тревожность, эмоции, переживания. Посещение коллективных мероприятий является важным способом межличностных коммуникаций. Компетентность учащегося в этой музыкальной сфере нередко способствует тому, что он занимает лидирующее положение в кругу сверстников.

Полученные в ходе массовых диагностических исследований материалы анализировались под разными углами зрения. В диссертации приводятся цифровые данные (11 таблиц) и сделан их анализ, подробно характеризующий ситуацию. В таблицах указываются границы разброса, которые информируют о высшем и низшем результатах, зарегистрированных в отдельных учебных классах опрошенных массивов. Кроме того вычислялись моды, позволяющие судить о наиболее часто встречающихся мнениях, суждениях и параметрах развития отношения к музыке.

Общие тенденции

1. При имеющемся в целом положительном отношении старшеклассников к урокам музыки наблюдается значительный разброс в мнениях, что свидетельствует о наличии достаточно жесткой взаимосвязи между качеством работы учителя и отношением. Девушки проявляют более положительное отношение к урокам музыки, чем юноши.

2. Учащиеся в целом удовлетворены музыкальным материалом, применяемым на уроках. Несмотря на отчетливо просматривающуюся ориентацию на легкую музыку, очевидно, что такая направленность не заслоняет собой включенного в программу обучения классического репертуара. Большинство учащихся не проявляют желания ограничить музыкальный репертуар уроков только популярными в их среде музыкальными жанрами. В то же время, значительная часть опрошенных считает, что интересующие их музыкальные жанры, направления в музыкальном искусстве, конкретные произведения или творчество исполнителей не представлены или недостаточно представлены на уроках музыки.

3. Обращает на себя внимание низкая оценка учащимися речевой деятельности учителей. Невысока оценка ими проблемных ситуаций, формируемых учителями на уроке (постановка на уроке проблемы, актуальной для процесса обучения, представляющей весомый интерес для учащихся, является важнейшим элементом педагогической техники).

4. Наиболее предпочитаемым видом деятельности на уроке является слушание. Однако обширный и высококачественный музыкальный материал, включенный в программу музыкального обучения в школе, часто проходит мимо внутреннего мира учащихся, слабо влияет на формирование целостного отношения к музыке и плохо сохраняется в их памяти. Во временной перспективе имеет место тенденция к снижению интереса к серьезной музыке. С другой стороны, эмоционально-образная сфера классических образцов музыкальной культуры доступна для восприятия большей части опрошенных.

5. Лишь около трети опрошенных восьмиклассников смогли зафиксировать историко-культурную информацию, входящую в содержательную часть программы по музыке.

6. Обнаруживают себя параллельно существующие слушательские установки: в произведениях классического репертуара доминирует установка на произведение и авторский стиль, в легкой музыке – установка на исполнителя и исполнительский стиль.

7. Девушки, которые чаще обнаруживают склонность к певческому музицированию (и, следовательно, лучше отработали механизмы моделирования звуковой ткани), более качественно справляются с тест-заданиями, в которых следовало зарегистрировать различные стороны (в том числе и дефектные) музыкальных фрагментов: например, точность звуковысотного и ритмического рисунков мелодии, адекватность гармонической структуры мелодии, структурную организацию музыкального произведения.

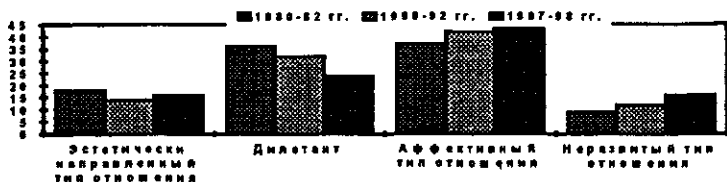
8. Лидирующее положение в досуговой деятельности занимает прослушивание фонозаписей.

9. Фиксируется отчетливо выраженное пренебрежительное отношение к собственной национальной музыкальной культуре.

Типологический анализ (внутренняя дифференциация)

В педагогической практике предлагаемая типология должна быть "типологией для учителя", но не для учащихся. Осознание школьниками типологической дифференциации аудитории способно внести нежелательные в педагогическом смысле акценты во взаимоотношения групп в коллективе: у одних возможно формирование чувства элитарности, у других же – ущербности и т.д.

В реальности далеко не все из возможных типологических групп, выведенных путем теоретического анализа, оказываются представленными в массиве школьников среднего промышленного центра. Установлены четыре типа отношения.



Первая группа (условное название – учащиеся с эстетически направленным типом отношения) характеризуется удовлетворительным уровнем развития всех трех компонентов отношения к музыке: ее представители обладают отчетливо выраженным эмоциональным откликом на музыку, адекватно воспринимают основные компоненты музыкальной драматургии, у них сформирована развернутая система музыкальных знаний, развита сенсорная сфера, имеется значительный слуховой опыт (с учетом возрастных возможностей, а также требований программ по музыке для общеобразовательной школы). Круг музыкальных предпочтений этих школьников, как правило, не находится в жесткой зависимости от жанровой и стилистической принадлежности произведения.

Наблюдения за учащимися данной типологической группы показывают, что они проявляют повышенную активность на уроках музыки, занятиях факультативов. Музыка находит у них живой отклик, ее обсуждение нередко приобретает вид увлекательных дискуссий. Они охотно соглашаются выступать с докладами, содокладами, подбирают иллюстративный материал к изучаемым темам, проявляя при этом немалую творческую инициативу. Выступление с докладом перед аудиторией соучеников является важным стимулом для активизации познавательной деятельности этих учащихся. Во-первых, осуществляя подготовку к докладу, выступающий прорабатывает по рекомендации учителя обширный материал, который удовлетворяет его потребность в получении новых знаний. Во-вторых, таким образом удовлетворяется естественная потребность поделиться своими знаниями с другими. Педагогическая целесообразность привлечения этих школьников к лекторской деятельности объясняется еще и тем, что, учитывая разнообразие их музыкальных интересов, а также структурные особенности аудитории, в которой ведется работа (в ней нередко широко представлены учащиеся из менее подготовленных типологических групп), далеко не всегда появляется возможность включить в содержание занятий интересующий их материал. Поэтому многое из представляющего для них интерес может быть проработано самостоятельно в ходе подготовки к выступлению. Практика убеждает, что этот тип учащихся может выступать в качестве опорного звена в педагогической деятельности учителя. Наличие этих школьников в аудитории, при правильно организованной работе, обеспечивает формирование активности у всех групп слушателей, способствует созданию благоприятной в творческом плане атмосферы.

С другой стороны, принадлежность учащегося к группе не указывает на то, что его отношение представляет собой полностью завершенное образование. В этом возрасте (при отсутствии постоянного внимания со стороны учителя) возможны самые различные его трансформации. Вот почему школьники рассматриваемой группы должны не только составлять опорное звено в работе учителя, но и являться объектом его постоянного внимания и наблюдений.

Учащиеся, принадлежащие ко второй группе (условное название – дилетанты), характеризуются удовлетворительным уровнем развития аффективного и сенсорного компонентов отношения к музыке, но недостаточным запасом музыкальных знаний. Среди называемых этими школьниками любимых произведений фигурируют высокохудожественные образцы серьезной музыки. Однако, вследствие узости их круга, а также высокой степени их популярности во многих возрастных и социальных группах, есть основания предположить, что здесь имеют место элементы формальной ориентации на некоторый шаблон, выбор из которого заведомо не будет осуждаться. Значительно чаще эти учащиеся называют в качестве предпочитаемых произведения, относящиеся к жанру легкой музыки. Ими упоминаются довольно большое количество вокально-инструментальных ансамблей, групп и отдельных исполнителей, причем, преимущественно тех, которые получили высокую общественную оценку, творческая манера которых и репертуар отличаются высоким уровнем художественного вкуса. Учащиеся-дилетанты нередко категоричны в оценках художественных явлений. Обнаруживает себя тенденция (а в последующих из нашей типологии групп она обостряется): критерием художественно ценного в музыке для них выступает не внутренний слой эмоционально-образного содержания, а внешнее звуковое оформление музыки: характерность ритмического и мелодического рисунка, аранжировка, состав исполнителей и т.д. В частности, невысоки их оценки современной серьезной музыки, что они объясняют наличием напряженной диссонансности, широко в ней используемой. Но это не является свидетельством того, что образный строй современной серьезной музыки им недоступен. В ситуации, которая может быть охарактеризована как проблемная, языковая преграда легко преодолевается. Удовлетворительное развитие сенсорного компонента отношения объясняется тем, что представители этой группы имеют достаточно большой опыт общения с легкой музыкой. Произведения, условно относимые к этому жанру, неоднородны по уровню драматургической сложности и музыкальному языку. Наряду с непритязательными подделками встречаются глубокие по содержанию и сложные по форме композиции. Среди учащихся рассматриваемого типа немало тех, кто довольно искушен в сфере ритма и тембра (учитывая широкое применение в легкой музыке

традиционных акустических и современных электронных музыкальных инструментов с богатым спектром возможных тембросочетаний), аранжировки (искусство авторской аранжировки начинает постепенно оцениваться уже на уровне композиторского творчества) и даже формы (некоторые ансамбли и группы, популярные в среде школьной молодежи, в своих композициях нередко используют сложные музыкальные формы).

Специфические особенности отношения к музыке у учащихся этой группы определяют направленность работы учителя. Доминирующим является развитие познавательного компонента отношения. Формирование системно оформленных знаний, увязанных со знаниями об общем культурно-историческом процессе, подразумевает подключение к анализу музыкальных явлений сведений, полученных учащимися из цикла общественных и гуманитарных дисциплин, изучаемых в школе. Например, анализ музыкального произведения, предлагаемого для прослушивания, может затрагивать следующие аспекты:

1. Характеристика общественно-исторического и культурно-исторического положения на фоне которого создано произведение.
2. Характеристика данного этапа в жизни и творчестве композитора, создавшего произведение, основных черт его стиля, места произведения в творчестве композитора.
3. Характеристика драматургии произведения и анализ его выразительных, языковых средств.

Опора на уже имеющиеся у школьников знания позволяет, с одной стороны, сформировать у них чувство уверенности в своих силах, а с другой — высокого уровня познавательный интерес. Важное значение имеет узнавание школьниками хорошо известного в новом материале.

Третья группа (учащиеся с аффективным типом отношения) характеризуется удовлетворительным развитием аффективного компонента отношения к музыке при недостаточном развитии когнитивного и сенсорного компонентов. Музыка вызывает у этих школьников поток переживаний. Однако рациональная сфера сознания подключается сравнительно редко. В контактах с музыкой они прежде всего ориентируются на получение приятных ощущений и не стремятся понять смысл произведения. Среди музыкальных предпочтений группы преимущественно фигурируют произведения, относящиеся к жанру легкой музыки, при этом чаще они ссылаются на композиции, появившиеся на музыкальном горизонте в течение ближайших года-двух. Набор предпочтений мало зависит от идейно-художественного уровня произведений: высокохудожественные произведения соседствуют с низкопробными. Это говорит о том, что для данного типа учащихся характерна своеобразная ситуативная окраска отношения, формирующая на фоне преобладания развлекательных потребностей.

Эмоциональной активности школьников рассматриваемой группы нередко сопутствует развитая фантазия. При этом музыка начинает выступать причиной для выстраивания в сознании учащихся своеобразной событийной канвы, а сама отодвигается на второй план: учащиеся фантазируют более или менее связанные сюжетные линии, которые лишь в общей форме отражают общий эмоциональный настрой произведения. В памяти лучше фиксируется не музыка, а созданная их воображением программа. Если в произведении отсутствуют яркие изобразительные эпизоды и жизненного и ассоциативного опыта на подобные подтекстовки у них не хватает, то слушательское внимание этих школьников отключается и произведение объявляется непонятным, неинтересным. Данными обстоятельствами и объясняется склонность учащихся третьей типологической группы к прослушиванию произведений программно-иллюстративного плана. Музыка, носящая философско-созерцательный характер, вызывает сдержанную оценку. С другой стороны, в ситуациях выбора из задаваемого учителем набора вероятностных образных сфер прослушиваемых музыкальных произведений, их идентификации весьма часто оказываются удачными, что говорит о наличии возможностей для непротиворечивого отражения образного строя музыки.

Анализ результатов экстенсивного изучения и наблюдений показывает, что отношение к музыке у учащихся третьего типа представляет собой внутренне устойчивое образование. Чаще всего они не испытывают стремления углубить свое понимание музыкального искусства.

Главной задачей на первом этапе работы является нарушение самоуспокоенности: необходимо вызвать у учащихся неудовлетворенность своими познаниями в музыке, активизировать сенсорную сферу. Педагогически целесообразно обращение к небольшим по временным масштабам произведениям с выраженной программностью. Учащиеся с отношением аффективного типа не испытывают серьезных затруднений в выявлении образных характеристик отдельных тематических построений. Однако сложно для них сопоставление тем и выявление роли темы в драматургической концепции произведения. Поэтому следует целенаправленно формировать навыки анализа формы музыкального произведения, вскрывая при этом значение формы для воплощения драматургического замысла композитора.

Школьники четвертой группы (учащиеся с неразвитым отношением к музыке) обнаруживают недостаточное развитие всех трех компонентов отношения. Беседы с представителями группы показывают, что они убеждены в отсутствии у них музыкальной одаренности и высказываются весьма критически о своем музыкальном развитии. Эта уверенность приводит к самоуспокоенности: они даже не делают попыток глубже разобраться в музыкальном искусстве. Для них характерны ориентации на какие-либо другие, прямо не связанные с художественной культурой, сферы деятельности: спортивную, техни-

ческую и т.д. Нельзя сказать, что эмоциональные проявления этих учащихся в отношении музыки полностью отсутствуют. Но круг музыкальных произведений, на который эти школьники реагируют положительно, крайне узок. Обнаруживается высокий уровень конформности в предпочтениях: ссылки на творчество различных исполнительских коллективов и солистов далеко не всегда говорят о реальных симпатиях этих учащихся в области музыки, а являются следствием ориентации на мнение других лиц.

На первом этапе работы с этой группой учащихся непосредственно образовательные задачи отодвигаются на второй план. Важно убедить их в необходимости сформировать в себе культурную, образованную (в том числе и музыкально образованную) личность. Ведущую роль играет выдвижение образцов для подражания, социально значимых ориентиров, отношение которых к культуре в целом и к музыкальной культуре будет иметь заражающее воздействие. Необходимо опираться на жизненный опыт учащихся. На следующем этапе выдвигается задача воспитания избирательного эмоционального отклика на музыку. Могут быть использованы несложные, но эмоционально насыщенные произведения, представляющие жанры, в которых объединяется музыка и поэтический текст, музыка и драматическое действие и пр., либо композиции, имеющие яркую "биографию". Информационное воздействие должно сводиться к минимальным дозам: нельзя излишне теоретизировать занятия, так как если эмоциональным мир учащихся дремлет, то теоретические сведения не запомнятся. Важно не пропустить момент возникновения собственной активности школьников и не подавить ее ростки излишним руководящим усилием.

Методический аспект внешней дифференциации.

В реальной учебной деятельности учитель оказывается в ситуации фронтального соотношения с аудиторией учащихся, состоящей из нескольких типологических групп. Методические подходы, базирующиеся на типологической дифференциации, условно могут быть сведены в три основные группы: а) обеспечивающие дифференциацию деятельности учащихся на занятиях и в домашней работе в связи с их типологическими особенностями; б) позволяющие совместить интересы различных типологических групп в ходе коллективных занятий; в) обеспечивающие взаимодействие учащихся различных типологических групп.

Первые представляют собой совокупность заданий, выполняемых учащимися на уроке или в домашних условиях. Для каждого задания заранее намечается конкретный адресат: учащийся (или группа учащихся) определенной типологической принадлежности, которому решение выдвигаемой задачи способно принести пользу в планируемом направлении. Адресность заданий обеспечивает возможность постановки перед школьниками таких задач, решение которых, с одной стороны, требует от них некоторых усилий, напряжения,

а с другой – посылно для адресата.

Вторые связаны с характерными для рассматриваемого возраста социально-психологическими мотивами деятельности.

Формированию деловой атмосферы в коллективе, активности всех его членов способствуют методические приемы взаимодействия типологических групп: школьники осваивают опыт коллективной работы в достижении поставленной цели. При этом успешность решения задачи зависит от успешности работы каждой из типологических групп и каждого учащегося в отдельности. Участие в поиске решения вопроса активизирует развитие познавательных способностей учащихся: они начинают следить за развитием аналитической мысли, что, в свою очередь, является школой для организации собственной мыслительной деятельности.

В организации экспериментальной работы применена традиционная схема: были составлены экспериментальная и контрольная группы. В первой реализован дифференцированный подход на базе детального изучения и текущего контроля за состоянием и развитием отношения учащихся к музыке, основные положения которого даны в диссертации, во второй работа велась по традиционной методике и не включала учет типологического фактора.

Динамика развития отношения к музыке контролировалась диагностическими срезами (всего четыре в течение учебного года: перед началом занятий и в конце каждой четверти), что позволяло составить картину хода, результатов учебно-воспитательного процесса, а также корректировать педагогическое воздействие на учащихся.

Пятая глава посвящается анализу организационно-методических вопросов реализации дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию учащихся.

Факультативы являются наиболее динамичным видом дифференцированного обучения (М.Н. Скاتкин): не только методика, но и содержание занятий в конечном счете определяются самим учителем, предоставляя возможность создать такую программу, которая будет максимально соответствовать особенностям развития и потребностям учащихся. Логическая схематизация дает три принципа организации программ: исторический, ретроспективный, тематический. Последний, с точки зрения дифференцированного подхода, является наиболее приемлемым, так как обеспечивает постепенность продвижения от простого к сложному, продвижения от безусловно принимаемого учащимися к явлениям музыкальной культуры, лежащим пока за пределами сложившихся у них вкусовых предпочтений и стереотипов.

В экспериментальной работе мы пользовались собственной программой факультативного курса по музыкальному искусству для девятиклассников, рассчитанной на одно занятие в неделю в течение учебного года. Мы не претендуем на широкое распространение программы и считаем ее нашим част-

вания масштабных диагностических процедур и разъяснительной работы, обнаружил ограниченный интерес учителей к проблеме и недостаточное понимание ими сути связанных с ней операционных действий: из опрошенных в 1990 году 45 учителей музыки общеобразовательных школ лишь 14 (31%) высказали желание подробно ознакомиться с методическими основами дифференцированного подхода, 8 (18%) смогли в самых общих чертах охарактеризовать его смысл и отзывались положительно о возможностях его применения. Даже пассивное присутствие учителей музыки на диагностических процедурах стимулировало рост интереса к рассматриваемой проблеме. Мощным фактором роста интереса стал доведенный до сведения учителей сопоставительный анализ результатов учебно-воспитательного процесса, вскрывавший общую диагностическую картину по городу в целом. В рамках теоретических и практических занятий, организованных городским Научно-методическим центром, нами была проведена пропагандистская работа в среде учителей, направленная на разъяснение теоретических и методических аспектов дифференцированного подхода. В результате большинство опрошенных учителей музыки высказали мнение, что сложности первых этапов реализации дифференцированного подхода оправдываются в дальнейшем более четким подбором и детализацией методических средств, снижению общих трудозатрат и повышению качества педагогического труда.

В студенческой среде процедуры диагностики отношения к музыке и типологической классификации вызвали сдержанный интерес, если слушатели созданного нами спецкурса еще не имели опыта работы. Студенты оценивали их как чрезмерно усложненные и оторванные от реалий школьной работы. Кроме того, вначале диагностика отношения к музыке и возможные типологические классификации воспринимались ими как самостоятельные данные вне связи с методическими средствами музыкального воспитания.

Лекционно-практическая работа автора в среде студенчества и учителей была направлена на раскрытие теоретических основ типологии слушателей музыки, сущности явления отношения к музыкальному искусству, анализу средств диагностики отношения к музыке и основам типологических классификаций, педагогической интерпретации результатов типологизации, а также средствам методического воплощения дифференциации в педагогическом процессе. Наряду с лекционными занятиями выполнялись практические работы, направленные на: а) создание, статистическую и экспертную проверку диагностических инструментов (тестов, различного рода заданий и упражнений, кроссвордов и т.п., призванных диагностировать отношение к музыкальному искусству или отдельные его компоненты), ориентированных на определенные исследовательские задачи, конкретную возрастную и социальную группу школьников, б) разработку сценарно-программного материала (уроков музыки, факультативов по музыке, массовых внеклассных мероприятий), в котором

фические характеристики которых опосредуют содержательные и методические особенности учебно-воспитательного процесса.

6. Дифференциация педагогического воздействия в музыкальном воспитании (внутренняя и внешняя) может быть реализована в условиях различных форм работы (урок музыки, факультативное занятие по музыке, массовое мероприятие и т.п.) на программно-содержательном и методическом уровнях. При этом отбор педагогических средств опосредуется как типологическим составом аудитории, так и специфическими особенностями конкретной формы работы.

7. Применение дифференцированного подхода в практике музыкального воспитания, приводя к повышению эффективности учебно-воспитательного процесса, в то же время не вызывает перегрузки, преувеличенных трудозатрат учащихся.

8. Дифференцированный подход на первых этапах требует некоторого повышения трудозатрат учителя, связанных прежде всего с типологизацией аудитории школьников. В дальнейшем типология позволяет учителю систематизировать и адресно направить педагогические действия, что приводит к существенной экономии усилий и средств.

9. Структура типобразующих критериев в музыкальном воспитании старшеклассников не является жестко фиксированной. Она зависит от формы занятий и количества участников. Массовые формы работы требуют перестановки ориентирующих акцентов в педагогическом воздействии с индивидуально-типологических на социально-психологические и демографические характеристики участников.

По теме исследования опубликованы следующие работы:

Отдельные издания

1. Теория и практика дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию учащихся (на материале 8-9 классов). Ростов-н/Д: Изд-во РГПУ, 1998. – 156 с.

2. Организация дифференцированного подхода к музыкально-эстетическому воспитанию старшеклассников: Методическое пособие к курсу теории и методики музыкального воспитания. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 1995. – 80 стр.

3. Специализация по эстетическому воспитанию средствами музыки. Методическое пособие. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 1983. – 25 стр.

Статьи и тезисы

1. Диагностика отношения старшеклассников к музыке // Деп. в ОЦНИ "Школа и педагогика" №18-82. М., 1982. – 17 стр.

2. Научно-методические аспекты музыкально-эстетического воспитания старшеклассников // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы. М.: Изд-во НИИ ХВ АПН СССР, 1982. – 3 стр.

3. О типах отношения восьмиклассников к музыке // Актуальные проблемы эс-

стетического воспитания детей и молодежи. Могилев, 1982. – 2 стр.

4. Типология отношения старших школьников к музыке // Деп. в ОЦНИ “Школа и педагогика” №18-82. М., 1982. – 10 стр.

5. Формирование эстетического отношения подростков к музыке // Педагогический всеобуч родителей. Поклассные беседы. Методические рекомендации учителям-стажерам. Таганрог: Изд-во ТГПИ, 1982. – 7 стр.

6. Формирование эстетического отношения подростков к музыкальному искусству // Педагогический всеобуч родителей. Методические рекомендации и разработки для учителя-стажера и студентов-практикантов, организаторов занятий с родителями по программе Мин. просвещения РСФСР. Таганрог: Изд-во ТГПИ, 1983. – 7 стр.

7. Некоторые направления совершенствования подготовки учителя музыки // Совершенствование эстетического воспитания в стране. М.: Изд-во НИИ ХВ АПН СССР, 1988. – 3 стр.

8. О некоторых направлениях совершенствования подготовки учителя музыки // Формирование эстетической культуры учителя. М.: Изд-во НИИ ХВ АПН СССР, 1989. – 3 стр.

9. Методика изучения отношения старшеклассников к музыке // Проблемы методики музыкального воспитания. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПИ, 1989. – 13 стр.

10. О структуре эстетического отношения к музыке // Формирование эстетического отношения к искусству у учащихся старшего школьного возраста. М.: АПН СССР, 1991. – 4 стр.

11. О результатах музыкально-эстетического воспитания (по материалам изучения восьмиклассников) // Проблемы гуманизации музыкального воспитания. Таганрог: Изд-во ТГПИ, 1992. – 5 стр.

12. К вопросу о структуре отношения к музыке // Актуальные проблемы современной музыкальной педагогики. Таганрог: Изд-во ТГПИ, 1994. – 4 стр.

13. О воспитательной работе педагога в классе музыкального инструмента // Интеграция научного и практического аспектов в деятельности педагога. Воронеж: Изд-во ВГПУ, 1995. – 10 стр.

14. Результаты музыкального воспитания школьников (по материалам социолого-педагогического исследования восьмиклассников г. Таганрога) // Таганрог: мир образования, 1998, №1. – 17 стр.

15. О применении диагностических методик в музыкальном воспитании // Проблемы регионального развития педагогического образования”. Таганрог: Изд-во ТГПИ, 1998. – 2 стр.

Э. Виссарионов

Формат 60x84 1/16. Объем 2,0 п.л. Тираж 120 экз.
Ротапринт ТТПИ, Таганрог, Инициативная, 50.

4556 7/96