

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**К.Н. Фёдорова**

Новосибирский государственный  
педагогический университет

verbum.k@yandex.ru

Статья посвящена проблемным вопросам методологии педагогики музыкального образования. Обозначены причины диспропорции во взаимодействии философского, общенаучного, конкретно-научного и технологического уровней в музыкально-педагогическом знании на современном этапе его развития. Фиксируется роль идеала и педагогических ценностей для выбора стратегии развития и совершенствования музыкально-педагогической практики.

**Ключевые слова:** педагогика музыкального образования, методология педагогики музыкального образования, уровни музыкально-педагогического знания, идеал, педагогические ценности.

Процессы реформирования системы образования послужили импульсом педагогическому поиску и исследовательской практике. Тенденции вариативности в образовании стали сопровождаться ростом количества экспериментальных площадок и авторских разработок. Образовательные учреждения, педагогические коллективы стремятся определить свое социокультурное поле деятельности, осваивают многофункциональные пути развития. Возникла необходимость в прогнозировании процессов развития образовательных систем городов и регионов, отдельных образовательных учреждений, во внедрении исследовательских программ и проектов в практику, их научном, управленческом и ресурсном сопровождении, совершенствовании индивидуальных образовательных практик обучения и воспитания.

Вместе с тем с большим трудом происходит переход от «накопительной», знание-

петристской модели образования к смыслопорождающей педагогике. Параллельно, как отмечает В.И. Загвязинский, обнаружилась неготовность значительной части участников педагогического поиска к использованию новых подходов и способов исследовательской деятельности<sup>1</sup>. Необходимо также отметить, с одной стороны, недостаточно научно обоснованное и продуманное использование процедур прогнозирования и программирования, обеспечивающих совместимость педагогических систем, с другой – имеющие место упрощенные представления о механизмах культурно-психического развития современного человека и современного ребенка в особенности.

Например, использование антропологического подхода к изучению проблематики развития человека в условиях со-

<sup>1</sup> Загвязинский В.И. Практическая методология педагогического поиска. – Тюмень, 2005. – С. 3–4.

временной социокультурной реальности актуализирует принцип взаимодействия с природой человека не только в проблематике способностей и их развития, сколько сквозь призму становления антропологических качеств как возможностей самоопределения и самоосуществления в процессе освоения музыкального искусства. При этом неизбежной сложностью является невозможность использования единых методологических оснований, позволяющих дать адекватную научно обоснованную интерпретацию ряду феноменов, имеющих место в современной педагогической реальности. Также стала очевидной необходимость серьезного осмысления и анализа не только внутри самого образования, но и в контексте соотношения образования и культуры.

Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, получившей глубокую и многоаспектную разработку в трудах его последователей, именно культурными значениями и смыслами, создающими человеческое «Я», опосредовано сознание человека. И если вести речь о реформировании образования не только на уровне форм его организации, модернизации, оптимизации и т. д., но прежде всего на уровне разработки его содержания, апеллирующего к структурам сознания, то исследовательские педагогические усилия должны быть направлены на поиск механизмов «перевода» общечеловеческих культурных значений в смысловое наполнение компонентов сознания. Подобный взгляд позволяет говорить об образованности человека как о динамике видов и структур сознания от внешне-нерефлексивного уровня, не выходящего за пределы социальных связей, к появлению внутренней рефлексии, субъектно-

сти, становлению автономно-гуманного типа сознания<sup>2</sup>.

Опираясь на методологию науки, выделяющей философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический уровни в структуре методологического знания, нельзя не отметить в педагогике музыкального образования очевидной диспропорции во взаимодействии (а иной раз и в отсутствии) указанных уровней, прежде всего философского и общенаучного. Последний предполагает знание закономерностей научного познания, которые выступают ориентиром исследовательского поиска, а также норм и рекомендаций к осуществлению научной деятельности с целью решения конкретных исследовательских задач. Общенаучный уровень методологии представлен концепциями, возможно, применимыми к большинству научных дисциплин, в том числе и к музыкальной педагогике.

Философский уровень методологии ориентирует, прежде всего, на рассмотрение частной научной проблемы в контексте ее ценности для человечества и позволяет обнаружить сущность и значимость процессов и явлений в контексте развития человека. Именно этот уровень определяет исходную педагогическую позицию, а именно – то, как понимается человек. Понимание человека либо как потомка обезьяны, либо как «свечения экзистенции» связано с выбором принципиально различных методологических оснований / концепций, теорий/, определяющих в конечном итоге содержательные и организационные составляющие конкретного музыкально-педагогического процесса. В музыкальной педагогике как составляющей гуманитар-

<sup>2</sup> Видт И.Е. Образование как феномен культуры. – Тюмень, 2006. – С. 24–25.

ного и педагогического знания есть вопросы всеобщего человеческого значения, философские категории, принципы, методы, присутствующие на уровне частнонаучной методологической рефлексии. Таким образом, методологическая функция философии связана со способами решения фундаментальных проблем в области «человек–музыкальное искусство». Отсутствие педагогической рефлексии на философском и общенаучном методологических уровнях приводит к тому, что выносятся за скобки глубинные исследовательские проблемы педагогики музыкального образования.

Размышляя о философском уровне любого познания, необходимо также зафиксировать внимание на том, что важнейшим предназначением философии является осмысление не только того, каков существующий мир в своих глубинных основаниях, но и того, каким он может и должен стать. Сегодня, к сожалению, в музыкальной педагогике приходится констатировать, что уровень исследовательской интенции существенно ограничивается сравнением с имеющими место в музыкально-педагогической практике образцами, представленными авторитарными, дидактоцентристскими моделями, но не ориентацией на идеальные модели развития человека в музыкально-педагогической реальности. Последние основаны на видении человека не таким, какой он есть, но «каким он может стать»<sup>3</sup>. Роль идеала как категории, способной закладываться в программу развития, опережая действительность и побуждая направленность и усилия, чтобы осуществить идеал, в педагогике значительна. Именно в этом русле определяются и вектор аналитики, и стратегии взаимодействия с челове-

ским качеством, т. е. ценностные приоритеты музыкально-педагогической деятельности.

Относительно аксиологической функции познания важно подчеркнуть, что ценностно-смысловые образования личности всегда субъект-объектны, поскольку не могут существовать без оценивания, т. е. обретают свой статус только при оценивающем субъекте и существуют только тогда, когда имеют значимость. В отличие от обыденного словоупотребления, где ценность рассматривается с точки зрения какой-то цели приложения, согласно взглядам И.Д. Левина, ценность – это самоцель, или последняя цель, которая не может стать средством для другой цели, которая сама в себе несет свое объективное оправдание, и в отношении чего вопросы «Зачем?», «Для чего?» не имеют смысла. С этой точки зрения практические и жизненные ценности отпадают, поскольку даже жизнь человека сама по себе не является ценностью, ибо и жить надо для чего-то. В этом смысле понятие ценности относится не к области этики, а к сфере духовной. Именно духовная сущность человека, духовная деятельность и в сфере искусства, и в педагогике позволяют приблизиться к тем «предельным» граням действительности, где вопрос «Для чего?» теряет смысл, поскольку сама постановка этого вопроса есть акт духовный<sup>4</sup>.

Вышесказанное затрагивает фундаментальную проблему соотношения реальности и идеала. Идеал, выведенный из эмпирической (природной или социальной) реальности, может пониматься: а) как результат обобщения того, что составляет предмет потребностей человека; б) как результат норм жизнедеятельности,

<sup>3</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – С. 27.

<sup>4</sup> Левин И.Д. Этика // Соч.: в 2 т. – Т. 1. – М., 1994. – С. 281.

при этом идеалов столько, сколько норм, принципов и правил; в) как вытекающие из действительности эмпирические ценности, при этом идеал осуществляется с поведенческой установкой. Эмпирический идеал имеет тенденцию превращаться в фетиш, в формальный «предмет» культуры, связанный с повседневной жизнедеятельностью человека, оставляя за скобками духовный модус бытия. Последний же связан с незавершимым поиском *возможно-го*, границы которого не определены и не заданы, что обуславливает механизм развития субъектности человека, отличая тем самым духовные идеалы от эмпирических ценностей. Этот процесс позволяет культуре развиваться, двигаться за пределы наличного, что в полной мере относится и к музыкальной и к педагогической составляющим культуры.

Нередко ценности педагогики искусства обнаруживают противоречие с идеалами и устремлениями общества, преимущественно ориентированными на потребительские ценности, что нередко определяет направленность развития музыкально-педагогической науки и практики. В музыкальной педагогике на современном этапе это проявляется в тенденции сведения содержания музыкального искусства к его нарочито упрощенным образцам, что противоречит известному тезису Б.В. Асафьева о музыке как искусстве интонируемого смысла, а также тому, что музыкальное искусство есть, прежде всего, познание и самопознание человека.

Неизбежно возникает вопрос представленности концепта человек в массовой музыкальной педагогике. Данный вопрос можно рассматривать на разных уровнях, в том числе на уровне детских дидактических пособий. Если размышлять о за-

кономерностях эмоционально-духовного развития субъекта (Б.В. Асафьев, Л.С. Выготский, Л.Я. Гаккель, Д.А. Леонтьев и др.), о познании музыки сквозь призму выявления, переживания, осмысления в музыкальных образах диалектики человеческих стремлений, то предложенный авторами детских пособий учебный музыкальный материал, представленный преимущественно пьесами развлекательного объяснительно-иллюстративного характера, вряд ли достаточен и продуктивен для развертывания учебного диалога в орбите общечеловеческих (воспитывающих) категорий и требует от учащегося личностного эмоционально-духовного усилия. Данное явление неизбежно затрагивает направленность изучения музыкально-педагогической реальности: сосредоточивается внимание преимущественно на описании очевидных фактов и остается за скобками проблематика, связанная с глубинными, сложнейшими процессами культурно-психического развития в процессе познания содержания музыкального искусства.

Важно осознавать, что исследовательская деятельность – это творческий, глубоко индивидуальный процесс, механизмы которого с трудом поддаются выведению на уровень технологии, как и механизмы музыкального либо музыкально-педагогического творчества, где речь о жестких алгоритмах *может идти лишь с учетом специфики предмета музыкально-педагогического поиска*, особенностей той или иной конкретной образовательной ситуации. Кроме того, овладение процедурами методологического анализа, методиками и алгоритмами исследовательской музыкально-педагогической деятельности составляет важную, необходимую, но только часть методологической культуры. Свои выводы педагогика как наука фор-

мулирует в теориях, законах, принципах, которые не учитывают эмоционально-личностного к ним отношения педагога, вовлеченного в процессы совершенствования практики, однако роль жизненно-человеческих, профессиональных предпочтений, как было сказано ранее, значительна.

Необходимо зафиксировать внимание и на том, что музыкально-педагогическая реальность – динамичное целое, включающее как упорядоченность, так и спонтанность, как рационально-логические, так и эмоционально-образные составляющие музыкально-педагогической деятельности. При осмыслении музыкально-педагогических явлений важно иметь в виду, что изначальным компонентом содержания познания музыки является чувственное восприятие в тех или иных его формах. Таким образом, с одной стороны, при изучении музыкально-педагогической реальности нужно учитывать принципиальную несводимость ряда процессов к односторонним причинно-следственным связям, социальным взаимодействиям, с другой – основой изучения являются педагогические ценности-знания и ценности-качества. Ценности-знания, представленные уровнем овладения учителем как фундаментальным культурфилософским и психолого-педагогическим знанием, так и знанием предметной музыкальной дисциплины, обеспечивают условия для педагогического поиска в единстве теории и практики, высокий уровень педагогического мастерства. Именно ценности-знания определяют критерии выбора, /не/присвоения педагогических ценностей, направленность на продуктивное либо репродуктивное начала в музыкально-педагогической деятельности.

Музыкально-педагогические ценности-качества в процессе исследовательской деятельности выступают производными от уровня выраженности как специальных / профильных/ музыкальных данных учителя, так и уровня развитости интеллектуальных, эмпатийных, рефлексивных, коммуникативных, прогностических и других способностей. Именно ценности-качества во многом определяют способность педагога синтезировать, интегрировать и реализовывать в условиях учебно-воспитательного процесса закономерности, концептуальные идеи и принципы психолого-педагогической науки и музыкального искусства, пропорционально соотносить два основополагающих плана музыкально-педагогической деятельности – рационально-логический (связанный с усвоением значений) и эмоционально-художественный (направленный на продуцирование смыслов).

Философский и общенаучный как фундаментальные уровни методологического знания определяют: а) конкретно-научный уровень методологии, который в музыкальной педагогике характеризуется рассмотрением вопросов, специфических для научного познания в этой дисциплине, при этом выдвигаемых на более высоких уровнях методологии (например, проблемы системного подхода в музыкально-педагогических исследованиях); б) технологический уровень, содержащий совокупность исследовательских процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала, его первичную систематизацию. Иными словами, это техника исследования. На этом методологическом уровне знание имеет определенно выраженный нормативный характер.

Реализация системного подхода при изучении развития процессов музыкально-педагогической реальности предполагает в качестве основополагающей основы принятие единства биофизиологического и социокультурного начал в человеке, и, следовательно, методология не может быть сведена к какому-то одному методу, полагаться на единственное учение. При этом важно понимать, что речь не идет о механическом единстве, а о его содержательном обосновании, реализации взаимосвязи как частно-научных методов (педагогических, применяемых педагогической наукой), так и дисциплинарных (методов музыкальной педагогики как педагогической отрасли).

Специфика педагогической науки в том, что подходы к изучению педагогической реальности формировались на основе антропологических и общенаучных категорий и понятий. Специфика музыкальной педагогики изначально опосредована идеями целостности и экзистенции, поэтому уникальность и неповторимость развития человека в музыкально-педагогической реальности – сложнейший, многоуровневый и открытый процесс, и его осмысление в русле системного подхода предполагает интерпретацию явлений и фактов в соответствии с его принципиальными положениями. Это, как известно, относительная устойчивость функционирования, неоднозначная связь с внешней средой, активное самодвижение, многовариативность и альтернативность путей развития, прохождение через неустойчивость, нелинейность развития (направление и темп не заданы изначально), возможность существования зон и моментов, свободных от контроля, т. е. непредсказуемых. В этом контексте неизбежны размышления, с одной стороны, о «тайне творчества», с другой – о сопря-

жении интуитивных и конкретно-научных представлений<sup>5</sup>.

Размышляя о перспективах развития педагогики музыкального образования на современном этапе, для которой характерна некая эклектичность, нельзя не сказать об общенаучной закономерности преемственности развития научного знания.

Речь идет о неразрывности процесса познания действительности как смены идей, теорий, принципов, понятий и методов научного исследования. Объективная основа преемственности – это связанное с внутренними противоречиями развитие явлений, процессов. Теоретические выводы изучения последних остаются в новых концепциях с сохранением ценного и эвристичного потенциала. Выбор объекта исследования, анализ явлений, процессов исходит как из ранее установленных теорий, закономерностей, так и знания новейших теорий, концепций, существующих в настоящее время. Например, традиционно актуальная и достаточно проработанная в музыкальной педагогике проблематика, связанная с изучением развития музыкальных способностей, требует осмысления с учетом данных современных исследований в области психологии, в том числе в связи с новыми социокультурными факторами, порождающими особенности восприятия действительности, изменения интеллектуальной и эмоциональной сфер личности современного ребенка.

Знания, накопленные предшествующими поколениями педагогов и музыкантов, передающиеся как в вербализованной текстовой форме, так и относящиеся к типу неявного знания, сохранились в конкрет-

<sup>5</sup> Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем (Синергетика и теория социальной самоорганизации). – СПб., 1999. – С. 77.

ных направлениях, исполнительских и музыковедческих школах. Их многообразие предоставляет возможность выбора и дальнейшего развития в современных социокультурных условиях. Размышляя об исследовательской и практической деятельности в сфере педагогики музыкального образования, можно с сожалением аргументированно констатировать, что унификация и стандартизация – процессы, чуждые природе педагогического и музыкального искусства и имеющие как объективно-социальные, так и субъективно-профессиональные основания, есть факторы, не способствующие изучению глубинной проблематики процесса общего музыкального образования на современном этапе. Необходимость образовательных учреждений зачастую неоднократно перестраивать свою внутреннюю организацию опасна, прежде всего, трансформацией человеческих отношений. Можно говорить о тенденции модульных контактов, частичных и поверхностных, где каждая личность, в том числе и ребенок, предстает не целостно, а как некая сумма функционально-полезных модулей, которые, как известно, могут быть взаимозаменяемы. Изменение качества отношений участников музыкально-педагогического процесса при увеличении количества ситуативных контактов не может способствовать изучению фундаментальных вопросов музыкально-педагогической проблематики. И учитель-исследователь, учитель-мастер и духовный наставник – есть смысловые категории, которые вряд ли смогут функционировать в качественно новом образовательном пространстве. Г.С. Батищев, рассматривая категорию общения в контексте культуры, полагал, что отсутствие глубинного общения проявляется и находит преломление в том, что внутри каждой сферы

культуры происходит внутреннее расщепление – по степени подлинности. Причем все больше и больше нарастает слой минимальной подлинности, где культура (в том числе, музыкальная, педагогическая, исследовательская и др.) превращается в ее самоотрицание и подменяется суррогатами, легкая потребительская доступность которых обратно пропорциональна их смысловой содержательности. Глубинное общение и в педагогике, и в искусстве, и тем более в изучении этих сложнейших феноменов – не рассредоточенность на контакты, но прежде всего – самососредоточенность. Именно она позволяет преодолевать инерцию обкатанных образов и стереотипов, избегать одностороннего или формального объединения случайно обнаруженных сторон предмета либо подмены его сущности несущественными моментами, чтобы открывать и в музыке, и в ребенке, и в механизмах характера их взаимосвязи глубинные, подчас не поддающиеся распределению содержания.

В заключение отметим, что осмысление педагогики музыкального образования на методологическом уровне, во-первых, дает возможность преодоления диспропорции во взаимодействии философского, общенаучного, конкретно-научного и технологического уровней знания в музыкально-педагогической теории и практике на современном этапе развития; во-вторых, актуализирует разработку образовательных моделей (направленных не только на изучение наличного уровня развития музыкально-педагогической реальности, но и ориентированных на перспективу развития сферы музыкального образования), задавая направленность исследовательской деятельности на проблематику, связанную прежде всего с поиском оснований для разработ-

ки содержания музыкального образования, апеллирующего к структурам сознания и обуславливающего активизацию процессов культурно-психического развития человека; в-третьих, способствует гармонизации ценностей педагогики искусства с ценностно-значимыми профессиональными и личностными устремлениями учителя, задавая вектор развития таких профессионально значимых качеств, как способность к самоопределению в выборе философско-педагогической позиции, способность к саморазвитию и самообразованию, способность к аналитико-проективной деятельности, обеспечивающих в целом уровень методологической культуры.

#### Литература

*Василькова В.В.* Порядок и хаос в развитии социальных систем (Синергетика и теория социальной самоорганизации). – СПб., 1999. – С. 480.

*Видт И.Е.* Образование как феномен культуры. – Тюмень, 2006. – С. 200.

*Загвязинский В.И.* Практическая методология педагогического поиска. – Тюмень, 2005. – С. 72.

*Левин И.Д.* Этика // Соч.: в 2 т. – Т. 1. – М., 1994. – С. 410.

*Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – С. 386.