

УДК 371.315

Лукин Г.М.,
Белогуров А.Ю.

ИДЕЯ СОТВОРЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ: ПРИНЦИПЫ, ПОДХОДЫ, ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ

Ключевые слова: музыкальное образование, сотворчество, художественное мышление, личностно ориентированные технологии, проблемное обучение.

Основной целью современного образования выступает формирование полноценной творческой личности, способной и готовой приумножать накопленные поколениями духовные ценности, создавать и развивать современную культуру. Решению поставленных задач способствует целенаправленное совершенствование качества подготовки музыкальных кадров на различных уровнях образования – как на базе детской школы искусств, так и в системе высшего искусствоведческого (музыкального) образования.

Под сотворчеством в образовательной деятельности нами понимается согласованная, совместная и ценностно значимая для преподавателя и обучаемых, эмоционально окрашенная учебно-познавательная деятельность, приводящая к достижению общих целей и результатов, к решению значимой педагогической задачи. Сотворчество регулируется важными психологическими законами, устанавливающими глубинную связь между развитием личности обучаемого и деятельностью, которая задает значимый педагогический смысл организации совместного мотивированного труда (Авазашвили, Веденин, 1987; Бенюмов, 1985; Берляничик, 1988; Бодина, 1992; Военная педагогика, 2007; Готсдинер, 1993; Григорьев, 1987; Турчанинова, 1981; Шульпяков, 1986, 1987; Anas, 1939; Avar, 1960; Campagnoli, 1989; Charting the agenda..., 1993). Именно поэтому сотворчество выступает одним из основных способов и действенных механизмов саморазвития и самоорганизации личности обучаемого.

Процесс подготовки музыканта-исполнителя должен осуществляться с учетом психолого-педагогических индивидуальных особенностей педагога и воспитанника. От эффективности взаимодействия двух индивидуальностей,

творческих личностей зависит успешность обучения, раскрытия таланта обучаемого, овладения им основами исполнительского мастерства. В данном процессе должны найти свою реализацию музыкально-исполнительское творчество, референтность педагога, диалогичность процесса обучения, оптимальное и продуктивное отношение субъектов образовательного процесса, сотворчество педагога и обучаемого.

Успешность данной работы во многом определяется подготовленностью самого педагога, уровнем сформированности его профессионально и личностно значимых качеств, имеющих важное значение для организации обучения. Профессионально-педагогическая готовность наставника необходима для формирования у воспитанников эмоционально-художественного отношения к музыке, развития внутренней готовности и психологической направленности к достижению творческих высот в исполнительском мастерстве. Преподавателю крайне важно ориентироваться на личностно ориентированные технологии обучения, реализацию принципа сотворчества с воспитанниками в развитии их художественного мышления. В этом случае обучение исполнительскому мастерству приобретает личностно-творческий характер.

Выступая в качестве познавательного процесса, художественное мышление служит важной и необходимой предпосылкой психической деятельности музыканта и предполагает различные формы интеллектуальной деятельности (художественное восприятие, осмысление, оценка и др.). Художественное мышление стимулирует развитие и совершенствование творческого потенциала музыканта, выступает основой формирования системы профессионально значимых

качеств, а именно восприятия, памяти, речи, эмоциональности и др.

Как показывает анализ теории и практики подготовки музыкантов, роль художественного мышления рассматривается в контексте музыкального мышления, которое отражает лишь одну сторону деятельности музыканта.

Анализ литературы и собственные исследования позволили выявить причины, препятствующие эффективному формированию художественного мышления у будущих музыкантов. Среди них выделим следующие:

- достаточно фрагментарно происходит включение обучающихся в различные виды преобразовательной и творческой деятельности с целью мобилизации их творческого потенциала;
- недостаточно реализуется дифференцированный подход в процессе работы с обучающимися разного уровня готовности;
- слабо реализованы на практике технологии проектирования индивидуальных траекторий развития воспитанников.

Возможно утверждать, что значение художественного мышления для организации профессиональной деятельности музыканта определено не достаточно полно, не решена проблема его формирования и развития в системе подготовки творческой личности, способной к продуктивной деятельности.

Если исследовать деятельность музыканта, то следует обратить внимание на то, что она строится на взаимодействии и взаимопроникновении художественно-творческой и организаторской составляющих и предполагает реализацию как эмоциональных, так и рациональных компонентов мыслительного процесса. В связи с этим сама творческая деятельность разво-

рачивается в процессуальном (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и др.) и личностном (эмоции, мотивы, установки, чувства и др.) аспектах.

В дидактическом контексте преподавателю необходимо выстраивать психолого-педагогический механизм переориентации от ситуативного мышления, когда решаются текущие, актуальные на данный момент задачи (по Л.С. Выготскому – находящиеся в зоне «ближайшего развития»), к стратегическому уровню («зоне актуального развития»), предполагающему видение перспектив педагогического процесса, проектирование учебных задач и ситуаций. Развитие музыкального контента формирования художественного мышления обусловлено особенностями его функционирования в профессиональной деятельности, где собственно музыкальное начало актуализирует достигнутый преподавателем уровень специальной подготовки, а педагогическое ориентирует на реализацию творческого потенциала воспитанников.

Раскрывая дидактические ресурсы эффективного развития художественного мышления музыканта-исполнителя, необходимо акцентировать внимание на реализации принципа проблемности, на основе которого должно происходить развитие музыкальной стороны мышления воспитанника. Через реализацию технологии проблемного обучения необходимо обеспечить движение от неосознанного предчувствия-предвидения через осознание-восприятие, постановку учебной задачи – выбор средств воплощения – к собственно исполнительскому творческому действию, которое реализуется в трех аспектах – образно-художественном, музыкально-звуковом и мышечно-двигательном. Для этого создаются необходимые педагогические условия в ходе организации

совместной деятельности, сотворчества педагога и обучаемого.

Важное значение для эффективного формирования профессионального художественного мышления воспитанников имеет реализация принципов организации образовательного процесса, из которых наиболее полно реализуются принципы, отражающие специфику деятельности самого преподавателя. В частности, речь идет о следующих принципах:

- педагогической направленности целостного учебно-воспитательного процесса;
- интонационного освоения действительности;
- комплексной, универсальной подготовки музыканта;
- единства обучения, воспитания и развития воспитанника;
- индивидуального подхода к воспитаннику.

Данные принципы должны найти комплексное воплощение в учебной практике за счет максимально полного охвата всех видов работы обучаемых.

Как показывают исследования А.Л. Готсдинера, к профессионально важным качествам личности, определяющим успешность в музыкально-педагогической деятельности, следует отнести: дидактические, организаторские, перцептивные, конструктивные, экспрессивные, суггестивные (Готсдинер, 1993). В исследованиях Н.Н. Гришановича и Р.А. Тельчаровой определяющим требованием к профессионально важным качествам специалиста в сфере музыки названа сформированность музыкально-эстетической культуры, которая базируется на музыкальной деятельности и музыкальном сознании (Тельчарова, 1991, с. 37). При этом особое значение имеет развитие у преподавателя музыкально-образного мышления,

влияющего на формирование у обучающихся эмоционально-художественного отношения к музыке в процессе построения педагогического процесса на идее сотворчества.

Для понимания специфики формирования музыкально-образного мышления следует ориентироваться на закон развития художественного сознания, сформулированный В.Г. Ражниковым, в котором речь идет о совокупности внутренних психических механизмов, делающих возможным отношение человека ко всему окружающему как к ценности (Ражников, 1980). Так реализуются следующие творческие уровни – семантический, эмоциональной отзывчивости, эмоционально-эстетический, модальной образности, разворачивающейся формы, духовно-универсальный. Достижение необходимого результата на каждом из представленных уровней сопряжено с развитием у обучаемых психологической готовности, основными компонентами которой принято считать когнитивную, мотивационную, волевую и эмоциональную готовность. Важно отметить, что рассмотрение психологической готовности к формированию эмоционально-художественного отношения к музыке представлено в современной литературе крайне недостаточно.

В системе психологической готовности к формированию у будущих музыкантов-исполнителей эмоционально-художественного отношения к музыке следует выделить мотивационный компонент, который отражает круг музыкально-художественных интересов обучаемых, а также наличие необходимых музыкальных способностей, обеспечивающих продуктивное и эффективное занятие исполнительским искусством. Анализ данных составляющих позволил нам выделить такие музыкальные

способности, которые в значительной мере способствуют формированию эмоционально-художественного отношения к музыке. К ним мы отнесли музыкально-образное мышление и музыкальное воображение. Вместе с тем мы солидарны с Б.М. Тепловым, который обосновывает наличие у человека более общих способностей, проявляющихся в музыкальной деятельности, а именно творческого воображения, вдохновения, эмоциональной отзывчивости на музыку (Теплов, 1947).

Как показал наш опыт педагогической деятельности, лишь треть обучающихся при прослушивании музыкальных произведений проявляет ярко выраженный эмоциональный отклик на музыку, немногие могут выразить данное состояние в образных словах и выражениях. Также констатируем, что далеко не многие из обучаемых смогли самостоятельно, без помощи педагога создать собственную субъективно-эмоциональную программу музыкального произведения. Данные обстоятельства позволяют говорить о недостаточной развитости у будущих музыкантов-исполнителей чувственно-эмоциональной сферы. В связи с этим идея сотворчества преподавателя и обучаемого приобретает важную направленность, поскольку предполагает реализацию возможности компенсировать выявленную недостаточность.

В системе профессионально-музыкального образования творческий потенциал исполнителя выстраивается с учетом сформированности мотивационно-деятельностного, креативно-преобразовательного, рефлексивно-оценочного, системно-технологического компонентов.

Функциями мотивационно-деятельностного компонента выступают:

– потребность в использовании в профессионально ориентированной

деятельностной сфере новшеств в соответствии с личностными интересами и склонностями;

- выстраивание собственной траектории развития и повышения компетентности на основе личного профессионального кредо;
- нацеленность на музыкальное творчество, теоретическое и экспериментальное исследование с учетом сложившихся профессиональных идеалов;
- прогнозирование возможного развития профессиональной деятельности на основе собственных интересов и специфики организации деятельности;
- проектирование собственной системы профессиональной деятельности в соответствии с объективными условиями, личностными и индивидуальными особенностями, потребностями и мотивами.

Функциями креативно-преобразовательного компонента выступают следующие:

- способность обучаемых создавать новые образы и формировать новые навыки, потенциальное пространство профессиональной деятельности;
- способность обучаемого формировать образы базовых родов деятельности, образы потенциальной и реальной профессиональной деятельности, выполнять операции анализа, синтеза, декомпозиции и т.д.

Функциями рефлексивно-оценочного компонента являются:

- осознание собственных личностных и профессиональных возможностей, собственного потенциала;
- формирование и развитие навыков самоанализа, самокоррекции, определение траектории саморазвития и самообучения;

- моделирование и проведение экспертизы новых способов, видов деятельности и знаний по заданным критериям (новизна, ценность, актуальность и др.).

Функциями системно-технологического компонента выступают:

- формирование средств познания окружающей действительности и саморазвития обучаемого;
- выработка технологий эффективного профессионального самосовершенствования и саморазвития;
- интеллектуально-эмоциональное освоение быстро меняющейся профессиональной среды через генерацию новых знаний, способов деятельности и т.д.

Важно понимать факт того, что в творческом процессе совместной деятельности педагога и студента по поиску оптимальных и эффективных форм условий приобретения воспитанником особенностей исполнительского мастерства происходит трансляция культурных ценностей, в результате которой формируется мировоззрение как у обучаемого, так и у педагога.

Считаем целесообразным рассматривать личность музыканта-исполнителя, а также обучаемого по данному направлению подготовки как субъекта, способного реализовать собственный способ жизнедеятельности, готового доопределять и ставить творческие задачи, принимать ответственность за их решения, выходить за пределы регламентированной нормативной деятельности.

Решение поставленных задач связано с формированием педагогического мастерства наставника, которое представляет собой синтез психолого-педагогического мышления, профессионально-педагогических знаний, навыков и умений педагогической техники, которые во взаимодействии с каче-

ствами собственной личности позволяют ему решать учебно-воспитательные задачи (Военная педагогика, 2007, с. 314). Полагаем, что, представляя собой сложное явление, педагогическое мастерство тесным образом связано с необходимостью освоения системы научно-педагогических знаний, педагогической техники, компетенций в области обучения и воспитания профессионалов.

Владение педагогом передовыми технологиями обучения и воспитания выступает необходимым элементом организации образовательного процесса, в котором решаются комплекс педагогических задач. Педагогическая компетенция наставника связана с уровнем сформированности профессиональной направленности его личности, в рамках которой выделяются следующие элементы (Солоницын, 2015, с. 46):

- мотивация профессионально-педагогической деятельности, основанная на чувстве долга и ответственности, стремлении к профессиональной и личностной самореализации;
- эмоционально-нравственные регуляторы профессиональной деятельности, а именно нормы, правила, традиции, стили и образцы поведения;
- позиция «Я – профессионал», основанная на оценке себя как субъекта профессионально-педагогической деятельности и сопоставлении с требованиями профессии, интериоризированном опыте профессиональной деятельности и прогнозах собственного профессионально-личностного развития.

Таким образом, сотворчество педагога и обучаемых в образовательном процессе является действенным средством развития профессионализма педагога, ресурсом решения комплекса

учебных и профессионально значимых задач в зоне «актуального развития» (Л.С. Выготский) обучаемых.

Литература

1. Авазашвили М., Веденин И. Об оптимизации теоретической и методической подготовки педагога-инструменталиста // Актуальные вопросы струнно-смычковой педагогики. Новосибирск: Новосиб. гос. консерватория, 1987. С. 58-66.
2. Бенюмов М.И. О специфике художественных средств музыканта-исполнителя: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. М., 1985.
3. Берляничик М.М. Методологические проблемы воспитания музыканта-исполнителя на смычковых инструментах // Исполнительское искусство: Виолончель. Контрабас. М.: Гос. муз.-пед. ин-т, 1988. С. 60-79.
4. Бодина Е.А. Воспитательная функция музыки: эволюция и современные тенденции реализации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992.
5. Военная педагогика: учеб. пособие / под ред. И.А. Алехина. М.: Военный ун-т, 2007.
6. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М.: Магистр, 1993.
7. Григорьев В.Ю. Специфика исполнительского творчества и работа над музыкальным произведением // Актуальные вопросы струнно-смычковой педагогики. Новосибирск: Новосиб. гос. консерватория, 1987. С. 25-37.
8. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики. М.: Знание, 1980.
9. Солоницын Д.А. Развитие педагогической культуры офицера в процессе военной службы: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015.
10. Тельчарова Р.А. Уроки музыкальной культуры. М.: Просвещение, 1991.
11. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1947.
12. Турчанинова Г. Некоторые вопросы профессионального обучения скрипачей в младших классах детских музыкальных школ: из опыта работы // Вопросы методики начального музыкального образования. М.: Музыка, 1981. С. 180-186.
13. Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. Л.: Музыка, 1986.
14. Шульпяков О.Ф. Проблема единства «художественного» и «технического» в теории и практике музыкального исполнительства // Актуальные вопросы струнно-смычковой педагогики. Новосибирск: Новосиб. гос. консерватория, 1987. С. 7-24.
15. Anas, E.A., 1939. Music projection of the kinetic sense. Music Review, 60 (1): 1-33.
16. Avar, L., 1960. Violin playing teaching by Leopold Auer. Philadelphia; N.Y: Zippiwott.

17. *Campagnoli, B.*, 1989. *Methodes de violon par B. Campagnoli*. Leipzig: Cher Breitkopf-Hartel.
18. *Daniels, H.* (Ed.), 1993. *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky*. London; NY: Routledge.

References

1. *Avazashvili, M.* and *I. Vedenin*, 1987. About optimization of theoretical and methodical training of a teacher-instrumentalist. In: *Topical issues of the string-bow pedagogy* (pp. 58-66). Novosibirsk: Novosibirsk State Conservatory. (rus)
2. *Benyumov, M.I.*, 1985. About specifics of artistic means of a performing musician: abstract of Candidate's Thesis in Art Criticism. Moscow. (rus)
3. *Berlyanchik, M.M.*, 1988. Methodological issues of education of a musician performing on bow instruments. In: *Performing art: Violoncello. Contrabass* (pp. 60-79). Moscow: State Musical Pedagogical Institute. (rus)
4. *Bodina, E.A.*, 1992. Educational function of music: evolution and current trends: abstract of Doctoral Thesis in Pedagogy. Moscow. (rus)
5. *Alyokhin, I.A.* (Ed.), 2007. *Military pedagogy: teaching manual*. Moscow: Military University. (rus)
6. *Gotsdiner, A.L.*, 1993. *Musical psychology*. Moscow: Magister. (rus)
7. *Grigoriev, V.Yu.*, 1987. Specific features of performing creativity and work on a piece of music. In: *Topical issues of string-bow pedagogy* (pp. 25-37). Novosibirsk: Novosibirsk State Conservatory. (rus)
8. *Razhnikov, V.G.*, 1980. *Reserves of musical pedagogy*. Moscow: Znaniye. (rus)
9. *Solonitsyn, D.A.*, 2015. Development of pedagogical culture of the officer in the course of military service: Candidate's Thesis in Pedagogy. Moscow. (rus)
10. *Telcharova, R.A.*, 1991. *Lessons of musical culture*. Moscow: Prosveshcheniye. (rus)
11. *Teplov, B.M.*, 1947. *Psychology of musical abilities*. Moscow: Academy of pedagogical sciences of RSFSR. (rus)
12. *Turchaninova, G.*, 1981. Some questions of vocational education of violinists in elementary grades of children musical schools: practical experience. In: *Questions of methodology of primary musical education* (pp. 180-186). Moscow: Musyka. (rus)
13. *Shulpyakov, O.F.*, 1986. *Musical and performing equipment and artistic image*. Leningrad: Muzyka. (rus)
14. *Shulpyakov, O.F.*, 1987. The problem of unity of the "artistic" and "technical" in theory and practice of musical performance. In: *Topical issues of string-bow pedagogy* (pp. 7-24). Novosibirsk: Novosibirsk State Conservatory. (rus)
15. *Anas, E.A.*, 1939. Music projection of the kinetic sense. *Music Review*, 60 (1): 1-33.
16. *Avar, L.*, 1960. *Violin playing teaching by Leopold Auer*. Philadelphia; NY: Zippiwott.
17. *Campagnoli, B.*, 1989. *Technique of playing a violin of B. Campagnoli*. Leipzig: Cher Breitkopf-Hartel. (ital)
18. *Daniels, H.* (Ed.), 1993. *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky*. London; NY: Routledge.