

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ МЕХАНИЗМОВ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Л.В. Григоровская, Л.А. Найденова, М.И. Найденов

Со стороны познающего субъекта процесс освоения ценностей культуры характеризуется не только пополнением знаний о них из имеющихся источников, но и наличием стратегии привнесения субъективно нового знания в их осмысление. В данном контексте образное мышление в области музыки мы рассматриваем как специфическую форму мышления, направленную на понимание художественно-образного содержания музыкального произведения, создание его личностного смысла и соотнесение последнего со смыслами других людей для установления (в процессе перевода содержания художественного образа со специфического языка музыки на язык понимания и межличностного общения) значения произведения в целом как определенной культурной ценности. Такое широкое определение образного мышления отражает сложность и богатство ситуации осмысления, понимания произведения искусства. В этой связи важно подчеркнуть необходимость творческой реализации человеком себя в ситуации общения с искусством, в частности восприятия музыки. Широкому внедрению в практику обучения понимания образного мышления как творческого процесса препятствует недостаточная разработанность психологических представлений о механизмах образного мышления и условиях их развития. Прояснению отдельных аспектов данной проблемы и было посвящено наше исследование.

В своем исследовании образного мышления учащихся мы опирались на традицию изучения механизмов творческого мышления, проявляющихся в процессе решения малых творческих задач, моделирующих проблемность и конфликтность, характеризующие творческий процесс. Конкретный "облик" нашего исследования - его цели, задачи, метод, концептуальный аппарат - определялся разрабатываемой в рамках упомянутой традиции концепцией рефлексивных механизмов творческого мышления (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов). Существенными в данном подходе являются

следующие его положения мышление здесь рассматривается в единстве с личностными моментами, т.е. как процесс реализации личности в проблемно-конфликтной ситуации (ПКС); механизмом творческого мышления выступает рефлексия, понимаемая как процесс переосмысления возникающей проблемно-конфликтной ситуации, преодоления провоцируемых ею различного рода стереотипов: личностных, интеллектуальных, коммуникативных. В соответствии с данной концепцией нами предполагается, что рефлексия является одним из центральных моментов развития и музыкально-образного мышления, обеспечивающего творческое присвоение музыкальной культуры школьниками на основе осмысления художественного образа и создания личностного смысла музыкального произведения.

Для исследования образного мышления в рамках данной традиции потребовалась разработка адекватного метода, позволяющего изучать образное мышление в его дискурсивной форме. Решение этой задачи (исходя из положения о рефлексивных механизмах творческого мышления [2] и метода содержательно-смыслового анализа дискурсивного решения задач [6]) включало два этапа. Содержанием первого этапа стало создание текстов творческих задач, моделирующих проблемно-конфликтные ситуации на материале музыки и позволяющие, таким образом, изучать в процессе решения этих задач механизмы творческого присвоения музыкальной культуры в виде понимания, осмысления отдельных ее ценностей. Второй этап (решения задачи разработки адекватного целям эксперимента метода) состоял в модификации исходной концептуальной схемы творческого мышления в группе [3] применительно к изучению мышления в новой предметной области.

Опишем подробнее работу, составившую содержание упомянутых этапов. Задачи, которые были нами созданы на основе принципов, разработанных в рамках психологии рефлексии посредством категориально-нормативного анализа [5], описывают ситуации общения подростков, предметом которого выступает музыка, и предполагают прослушивание учащимися музыкальных произведений. Проблемность в них задавалась через приводимые в тексте задачи суждения различных персонажей о музыке, которые противоречат или несогласуются друг с другом. Высказывания о

музыке носят характер личных впечатлений. Организуя предметную ситуацию задачи описанным образом, мы реализовали следующие существенные для нас требования. Во-первых, ситуация общения персонажей, моделируемая в задаче, должна была стимулировать развертывание реального общения учащихся. Это, с одной стороны, придавало бы естественность экспериментальной ситуации и позволяло получить необходимый для анализа дискурсивного образного мышления речевой эмпирический материал; с другой стороны - создавался прецедент возможного пути освоения музыкальной культуры учащимися через их содержательное общение на основе музыки.

Во-вторых, презентация понимания музыки в форме обобщенных личных впечатлений о произведении делала неочевидной для учащихся необходимость обладания специальными знаниями в этой области. Это позволяло устранить препятствие для развертывания мыслительного процесса школьников, каким являются эти знания, которыми большинство учащихся не обладает. Осознание этой необходимости должно было стать скорее результатом проделанной учащимися определенной мыслительной работы по пониманию образного содержания музыкального произведения.

Далее. Суждение о музыке, высказанное от имени какого-либо из персонажей задачи и передающее его впечатление о произведении, могло способствовать проявлению личностного аспекта в осмыслении музыки и нашими испытуемыми, что особенно важно в виду нашего следования концепции рефлексивных механизмов творческого мышления.

И последнее. Суждения персонажей представляли собой обобщение, итог определенного этапа осмысления ими содержания произведения, оставляя открытой проблему путей (средств) достижения этого понимания. Таким образом, поиск учащимися средств к пониманию музыки оказывался свободным от задаваемых извне (текстом задачи) и регламентирующих мыслительный процесс эталонов-стереотипов, что позволяло экспериментатору выявить возможности подростков в этом направлении.

Приведем текст одной из задач - "Три друга", - которая использовалась на констатирующем этапе исследования (включавшего помимо этого также и формирующий эксперимент)- "Сережа, Юра, Женя любили музыку. Однажды, собираясь в школу, Женя выключил радиоприемник, по которому транслировалась музыкальная передача, и пошел к Юре. Вместе они зашли к Сереже и втроем направились в школу. В классе, делясь впечатлениями от прослушанной музыки С.Прокофьева, один из них сказал:"Какую воинственную музыку передавали сегодня по радио". Другой возразил- "Это была не только воинственная, но и светлая, нежная музыка. Она как будто говорила, что мрак и свет уживаются рядом". "Оба вы не совсем правы",- сказал Сережа, но прозвучавший звонок и вошедший в класс учитель прервали его. Послушайте музыку и решите, что хотел сказать товарищам Сережа?"

Проблемность данной задачи заключается в необходимости понять причины различных откликов персонажей задачи на музыку, а необходимым звеном ее разрешения является прослушивание и понимание музыкального произведения - фрагмента из балета С.С.Прокофьева "Ромео и Джульетта" - "Танец рыцарей" (или "Монтекки и Капулетти").

Успешное решение задачи предполагает обнаружение решающими факта прослушивания персонажами задачи отдельных - различных - фрагментов произведения, установление неадекватности их высказываний о музыке как несоответствия частного целому. Результатом разрешения проблемности на этом уровне должно стать понимание процессуальности становления музыкального образа как одной из его существенных характеристик и необходимости прослушивания целостного произведения, что выступает одним из необходимых условий его понимания.

Проблемность задачи заключалась также в "разноуровневости" отражения ее персонажами образного содержания произведения- от характеристики его на уровне образа, возникающего как первоначальный отклик на прослушанную музыку и схватывающего общее настроение, ею передаваемое ("воинственная музыка"), до образно- смысловой интерпретации музыки ("мрак и свет рядом"). Осознание

учащимися приводимых в тексте задачи высказываний персонажей как "разноуровневых" по глубине осмысления содержания прозвучавшей музыки служило индикатором степени понимания подростками условий задачи и открывало возможности глубокого и всестороннего анализа ими музыкального произведения.

Как видим, преднамеренно сконструированная в задаче неоднозначность предметной ситуации определяла возможность нескольких, охватывающих широкий диапазон, направлений развертывания мыслительного поиска: от движения вне музыкальной проблемности и понимания лишь внешних по отношению к музыке действий персонажей (прослушивание различных фрагментов пьесы) до глубокого анализа самого произведения. Глубина понимания условий задачи, ее проблемности определяла содержание ответов, итог решения учащимися задачи. С учетом этого ответы были нами проранжированы по степени отражения в них проблемности задачи и глубины осмысления музыки. По аналогии с разработанными в категориально-нормативном анализе [5] были выделены следующие типы ответов- 1)далекий (от верного решения) - не предполагающий обращения испытуемых к пониманию музыкального произведения как к необходимому условию решения задачи ("Сережа ничего не сказал"); 2)тривиальный - воспроизводящий стереотипы отношения к музыке ("На вкус и цвет товарищей нет", "Тем нравится одно, а тем - другое"); 3)формальный - устанавливающий лишь общую направленность высказывания персонажа задачи (содержание которого составляет ответ задачи) на музыку, но не раскрывающий его содержания ("Сережа хотел сказать о музыке"); 4)поверхностный - отражающий понимание внешней по отношению к музыке проблемности задачи, связанной с различиями в объеме прослушанной персонажами задачи музыки ("Вы не всю музыку прослушали, поэтому у вас разные мнения"); 5)содержательный - основанный на анализе музыкального произведения учащимися, однако данный в определениях, содержащихся в тексте задачи ("музыка совсем не воинственная, а светлая"); 6)близкий (к верному решению) - содержащий приращения в понимании произведения учащимися; 7)"точный" - основанный на понимании основного противоречия высказанных персонажами суждений о музыке как

"разноуровневых" и содержащий связанную с этим собственную образно-смысловую интерпретацию произведения.

Второй этап разработки адекватного целям и задач исследования метода заключался, как было сказано выше, в создании концептуальной схемы дискурсивного музыкально-образного мышления.

Опишем кратко базовую для нашего экспериментального исследования концептуальную схему дискурсивного творческого мышления [2,3], модифицированную нами впоследствии в соответствии с целями исследования.

Она представлена расчленениями структуры мышления на планы (индивидуальной и групповой активности), выделяемые в случае решения задачи группой испытуемых; сферы (содержательную, смысловую и коммуникативно-кооперативную), компоненты (предметный, операциональный, интеллектуально-рефлексивный, личностно-рефлексивный, взаимодействия, взаимопонимания, взаимосогласования), виды внутри компонентов (которые характеризуют различные уровни целостности отражения проблемно-конфликтной ситуации) и функции (отдельных речевых единиц).

При новом (музыкальном) предметном содержании творческих задач, использовавшихся в нашем экспериментальном исследовании, требовались учет и фиксация концептуальной схемой специфики этого содержания. Направления модификации исходной для нас схемы определялись следующими несколькими положениями. Первое поскольку образное содержание музыкального произведения составляют не только значения (отдельных выразительных средств музыкального языка, структур музыкальной речи и т.д.), но и породившие их смыслы автора музыки, по своему прочитавшего произведение исполнителя и воспринявшего музыку слушателя, оно выходит за рамки, очерчиваемые содержательной сферой дискурсивного мышления. Необходима структура, фиксирующая разнообразные движения, оттенки, повороты мысли, ведущие учащихся к пониманию образно-художественного содержания музыкального произведения- от направленности на восприятие музыки до осознания себя и других как субъектов музыкальной культуры.

Следующее требование состояло в том, что концептуальная схема должна была обладать способностью фиксировать различные аспекты отражения учащимися образного содержания музыки (включающего, как известно, эмоции, чувства, наглядные картины и представления, пробуждаемые ими мысли) и способы его осмысления (посредством анализа "ткани" музыкального произведения, погружения его в более широкий музыкальный и культурно-исторический контекст, соотнесение творческих позиций причастных к возникновению и бытованию музыки людей и т.д.).

Наполнение модифицируемой концептуальной схемы определялось также представлением о понимании содержания музыкального произведения как о процессе, включающем ряд этапов восприятия и осмысления этого содержания, каждый из которых имеет свой результат и свои особенности. При модификации концептуальной схемы в нее должна была быть заложена способность фиксировать наличие этих этапов и их качественные характеристики.

И последнее. В концептуальной схеме необходимо было предусмотреть возможности отражать особенности общения партнеров по решению задачи. При этом, исходя из специфики музыкального образа (которая, как известно, заключается в передаче отношения человека к миру, выражающегося в эмоциональном отклике на его реалии), мы придавали реальному общению учащихся значение опосредствующего фактора образного мышления. Понимание реального партнера могло стать звеном в цепочке "шагов" навстречу воображаемому собеседнику (автору, исполнителю произведения и т.д.)

Первое из требований - учет всего возможного спектра ведущих к пониманию содержания музыкального произведения движений мысли учащихся, охватывающего как содержательную, так и смысловую сферы мышления - было реализовано нами через выделение в структуре концептуальной схемы особого образования - музыкального пласта (или пласта музыкальной реальности). Это позволило отразить момент направленности процесса мышления на специфическую (музыкальную) предметную область на каждом из описанных выше структурных уровней концептуальной схемы.

Помимо уже описанных расчленений (планы, сферы, компоненты и т.д.) структура музыкального пласта включает ряд параметров, которые дополнительно характеризуют отдельные структурно-функциональные элементы концептуальной схемы и дают возможность фиксировать качественное своеобразие и разнообразие проявлений в речи учащихся предмета осмысления - художественно-образного содержания музыкального произведения.

Так, для реализации следующего требования, определявшего направление модификации исходной схемы дискурсивного творческого мышления - фиксации различных аспектов отражения образного содержания музыки и способов его осмысления учащимися - нами в структуре музыкального пласта выделяются следующие параметры "музыкально-образное содержание" и "отражение позиций субъектов художественного общения (композитора, исполнителя, слушателей)". В каждом из этих параметров содержится ряд расчленений, которые в совокупности характеризуют диапазон осмысляемых учащимися сторон, качеств музыкально-образного содержания.

В параметре "музыкально-образное содержание" нами выделяются следующие качества: а) "неопределенное" - фиксация направленности внимания на музыку без проникновения в ее содержание; б) "предметное" - отражение характеристик звучания музыкальной ткани произведения ("это фортепиано играет"); в) "сюжетно-образное" - понимание образного содержания музыкального произведения в форме наглядно-образных представлений или их объединенной общим сюжетом последовательности; г) "эмоционально-личностное" - понимание музыкального образа через личностное переживание ("мне эта музыка не понравилась"); д) качество "означений" - уровень спонтанного анализа возникающего первоначально синкретичного образа в виде определения характера, настроения, передаваемого музыкой ("светлая музыка", "спокойная музыка"); е) "общемузыкальное качество" фиксирует выход учащихся в процессе осмысления произведения в область средств музыкальной культуры (средств музыкальной выразительности - "когда легато играют, музыка спокойная"); ж) "музыкально-историческое" качество расширяет область поиска средств понимания

через воссоздание исторической ретроспективы; 3) "общекультурное" качество характеризуется обращением учащихся к собственному музыкальному и жизненному опыту (чаще через аналогии с произведениями других видов искусства).

Параметр "отражение позиций субъектов художественного общения" имеет следующие расчленения: "отстраненная позиция" (А) - переповторение учащимися приведенных в задаче характеристик музыки без осознания позиции, с которой они даются; "включенная позиция" (В) - продуцирование новых музыкальных содержаний без дифференциации позиции субъектов художественного общения; позиция, "опосредованная" переживаниями третьего лица (С) - в рассуждениях наших испытуемых часто это вымышленный герой воображаемых событий; позиция "понимания" произведения - попытка осмысления содержания произведения с позиции его автора (Д) или исполнителя (Е); "вовлеченная" позиция (К) - понимание произведения через осознание и осмысление вызванных музыкой собственных личностных содержаний (L); позиция "персонажей задачи" (М).

Продвижение в осмыслении музыкального произведения как переход на качественно новые этапы (третье требование к модификации концептуальной схемы) реализовано нами следующим образом. Первоначально были определены сами этапы с точки зрения их последовательности во времени и качественных особенностей понимания музыки. На первом из них, следующем непосредственно за слушанием произведения, формируется перцептивный образ содержания произведения (образ восприятия). В концептуальной схеме он фиксируется комбинацией такого функционального элемента музыкального пласта как "представление" в сочетании с каким-либо из следующих качеств параметра "музыкально-образное содержание"- "предметное", "сюжетно-образное", "эмоционально-личностное", "означения". Перцептивный образ служит основой развертывания нового этапа в понимании музыкального произведения, характерной особенностью которого является расширение контекста осмысления. Диапазон контекста определяется имеющимся у учащихся жизненным и музыкальным опытом. Наличие данного этапа и полнота формирующегося в сознании учащегося контекстуального образа устанавливается в

концептуальной схеме через сочетание функции "представления" со всем спектром качеств параметра "музыкально-образное содержание". Интегративный образ характеризуется построением целостных оснований, гештальтов (соответствующих такому функциональному элементу концептуальной схемы как "модель") понимания музыки, в рамках какого-либо из качеств этого же параметра. Особенностью речевого выражения интегративного образа является его лаконичность, резюмирующий (предшествовавший процесс осмысления) характер.

Условием функционирования образов более высокого уровня (контекстуального, интегративного) выступает отражение музыкально-образного содержания произведения с позиций Д, Е, К, L параметра "отражение позиций субъектов художественного общения".

И последнее. Роль реального общения учащихся в процессе решения музыкальной творческой задачи как опосредствующего фактора музыкально-образного мышления определялась на основании анализа развернутости общения (представленности в речи) и качественных его особенностей (как содержащего предпосылки к пониманию музыки либо препятствующего их возникновению). Первое в концептуальной схеме фиксировалось такими компонентами музыкального пласта как "взаимодействие", "взаимопонимание" и "взаимосогласование"; второе - параметром "реальное общение" (составляющего наряду со структурно-функциональными образованиями концептуальной схемы и параметрами "музыкально-образное содержание", "отражение позиции субъектов художественного общения" структуру музыкального пласта). Расчленения параметра "реальное общение" направлены на дифференциацию коллективистического и индивидуалистического типа взаимодействия участников группы, положительного и отрицательного полюсов в каждом из них. Для проявления степени прогрессивности и совместности осуществляемых в процессе понимания музыки шагов в параметр "реальное общение" было включено 8 расчленений - от "агрессии" и "коллективного ухода" от решения музыкальной задачи (как крайней степени индивидуального и коллективного регресса) до "индивидуального антиухода"

и "коллективного развития" (отражающих положительные тенденции в индивидуалистическом и коллективистическом типе общения участников группы).

Описанная модифицированная концептуальная схема дискурсивного решения музыкальных задач служила основой проведенного нами экспериментального исследования рефлексивных механизмов музыкально-образного мышления. Модификация, обеспечившая ей диагностический потенциал, дала возможность изменения и системы показателей рефлексивной организации дискурсивного образного мышления учащихся, для чего создана специальная программа обработки эмпирического материала на ЭВМ. (Эмпирический материал имеет вид протоколов речевой продукции испытуемых, полученной в процессе решения задачи. Таковую форму он приобретает в результате записи на магнитную ленту речи решающих задачу учащихся и последующего восстановления ее в письменном (печатном) виде. Полученный протокол служит основой реконструкции мыслительного процесса, для чего определяется функция каждого отдельного высказывания, выполняемая им в процессе мышления. Последний этап получения готовых к обработке на ЭВМ данных - кодирование проставленных в протоколе функций в соответствии с их принадлежностью определенному виду какого-либо из компонентов, составляющих ту или иную сферу мышления, которая в свою очередь дополнительно характеризуется принадлежностью к плану групповой или индивидуальной активности).

Дальнейшее изложение посвящено описанию хода и полученных методом содержательно-смыслового анализа дискурсивного мышления результатов проведенного экспериментального исследования рефлексивных механизмов музыкально-образного мышления.

Экспериментальное исследование включало ряд этапов, каждый из которых имел свой аспект изучения проявлений и функционирования музыкального пласта образного мышления в дискурсивном решении творческих музыкальных задач подростками. Содержание этих этапов составили констатирующий и формирующий эксперименты.

В констатирующем эксперименте принимали участие 17 триад школьников, составленных из учащихся 4-5-х классов. Они образовали две выборки (7+10 триад):

группа I - школьники, обучавшиеся по программе с углубленным изучением музыки (Киев, 1984 г.); группа II - учащиеся, обучавшиеся по стандартной программе (Киев, 1986 г.). Отличие программы с углубленным изучением музыки заключалось прежде всего в том, что она открывала больше возможностей для накопления учащимися разнообразного музыкального опыта. Занятия по данной программе проводились 3 раза в неделю (в отличие от 1 урока по стандартной программе) и предполагали организацию разнообразных видов музыкальной деятельности, в которую были вовлечены учащиеся (включая игру на украинском народном инструменте сопилке). Это способствовало более активному и разностороннему приобщению подростков к музыкальной культуре. Таким образом, на этапе констатирующего эксперимента переменной величиной выступало различие программ обучения.

Для того, чтобы яснее представить существо, характер обусловленных программами обучения различий учащихся обеих выборок в освоении музыкальной культуры, был проведен анкетный опрос школьников. Не останавливаясь подробно на анализе всех полученных при обработке анкеты данных, обобщенно изложим самое, на наш взгляд, существенное, что определяло перспективу исследования, его формирующую часть.

Проведенный анализ данных анкеты показывает, прежде всего, различия в музыкальных интересах школьников двух групп. Так, более широкий спектр интересов в области музыкального искусства (включая классическую музыку) обнаружили 52-78% учащихся группы I и только лишь 25-40% учащихся группы II. Дефицит ценностного отношения подростков к музыкальной культуре во всем многообразии ее исторически сложившихся направлений и жанров имеет своим продолжением ориентацию подростков на использование музыки часто исключительно как средства развлечения (77%). Это ведет к тому, что в сознании многих учащихся отсутствует само представление о возможности и целесообразности серьезного размышления о музыке. Такая "работа" представляется подросткам не имеющей смысла, так как содержание предмета, по их мнению, не имеет необходимого для этого потенциала.

Заметим также, что по всем параметрам музыкального пласта (в том виде, как они проявились при данном методе экспериментального исследования - анкетировании) - "реального общения", "отражения позиций субъектов художественного общения", "музыкально-образное содержание" - обнаружены различия между выборками учащихся, свидетельствующие о некотором преимуществе группы I. Это позволяет сделать вывод о влиянии факторов, представленных программой с углубленным изучением предмета (прежде всего увеличением времени общения учащихся с музыкальным искусством, сказывающемся и на уровне знаний в этой области, объеме музыкального опыта) на формирование предпосылок развития образного мышления.

Однако сравнение двух выборок в возрастном аспекте - от 4-го класса к 5-му - свидетельствует о сглаживании этих различий и обнаруживает тенденцию к усилению значения общих для обеих групп моментов. В первую очередь это касается опять же интересов учащихся в области музыкального искусства, где, в частности, классическая музыка сдает свои позиции, происходит утрата значительной частью учащихся личностного смысла общения с серьезной музыкой.

Все вышесказанное по итогам анкетирования подростков свидетельствует, с одной стороны, о потенциале программы с углубленным изучением музыки в создании предпосылок для развития музыкально-образного мышления учащихся (в виде приобретения школьниками разнообразного и довольно большого - в сравнении с учащимися группы II - музыкального опыта); с другой стороны, можно сделать вывод о наличии в данной программе и слабых (в интересующем нас аспекте) мест, общих, по-видимому, со стандартной программой. Это проявляется в том, что система воздействий на ученика к 5-му классу становится в обеих группах менее эффективной. В познавательной стратегии учащихся обеих групп преобладает ориентация на знания (хотя и они, как показывают данные анкетирования, весьма насощершенны). Можно сказать, что программа с углубленным изучением музыки сама по себе не исключает развития преимущественно операционально-технической стороны развития музыкальных способностей ребенка. Таким образом, проблема изучения механизмов

образного мышления учащихся, поиска эффективных методов его развития остается открытой.

Возможности для более глубокого, разностороннего, а главное, учитывающего специфику предмета нашего исследования - процесса образного мышления - сравнения двух выборок учащихся, а также прояснение вопроса о возможных его механизмах открывались второй частью констатирующего эксперимента. Ею стало решение школьниками музыкальной творческой задачи

Задача, которую мы ставили на этом этапе экспериментального исследования, состояла в изучении обусловленных особенностями программ обучения различий в функционировании музыкального пласта образного дискурсивного мышления - установление закономерностей проявления взаимосвязи образов (перцептивного, контекстуального, интегративного), формирующихся на разных этапах осмысления содержания произведения в ситуации дискурсивного решения музыкальных творческих задач. Изучение системы рефлексии при этом имело особое значение. Его мы видели в том, что рефлексией обеспечивается переосмысление различного рода стереотипов - интеллектуальных, личностных, коммуникативных; творческое развитие проблемно-конфликтных ситуаций, связанных с пониманием содержания музыкального произведения. Адекватным средством при этом являлось применение модифицированной концептуальной модели дискурсивного творческого мышления в ее полном объеме и во взаимосвязи всех ее компонентов.

Полученные на этом этапе данные, основывающиеся на показателях дискурсивного решения музыкальных творческих задач двумя выборками учащихся, обнаруживают зависимость полноты отражения музыкально-образного содержания произведения, представленного образами перцептивного, контекстуального и интегративного уровней, со степенью развития рефлексии.

Совершенно очевиден, прежде всего, тот факт, что в группе I направленность учащихся на понимание музыкального произведения по сравнению с группой II более выражена. Подростками этой группы задача как музыкальная осознается в большей степени. Это подтверждается тем, что в дискурсивном решении музыкальной задачи

подростками этой группы такая специфическая структурная составляющая как музыкальный пласт занимает более значительное место (31% и 24% высказываний соответственно для группы I и группы II). Степень проявления музыкального пласта в виде его разнообразия и целостности выше в целом в группе с углубленным изучением музыки.

Так, данные первой группы, относящиеся к перцептивному образу, в своих средних выражениях (см. табл. 1, расчленения а, б, д) превосходят данные группы II как по значениям удельного веса, так и по функционированию их в процессе решения. Значительное преобладание "означений" у учащихся группы I по отношению к группе II указывает на то, что они обеспечивают эмоциональное отношение к произведению через целостное схватывание внутренних связей, создание готового содержательного конструкта (музыка "внушающая"). Кроме того, у школьников первой группы развитие данного среза чаще завершается построением обобщенного принципа понимания содержания произведения в виде модели.

"Общезнакомое качество" параметра "музыкально-образное содержание" в решениях первой группы представлено меньшим - по сравнению с "предметным" качеством - удельным весом. Это свидетельствует о его регулирующей по отношению к "предметному качеству" функции. Т.е. специальные музыкальные знания, сыграв роль в понимании (через установление выразительного значения отдельных элементов музыкальной речи), повторно не употребляются и не выдаются за само содержание произведения. Обратное соотношение удельного веса названных качеств в решениях музыкальной задачи группой II свидетельствует об иной тенденции школьники, обладая некоторым запасом знаний, затрудняются использовать их по назначению - для углубления понимания музыкального произведения; эти знания у них в большей степени, чем у учащихся группы I, существуют обособленно от живого звучания музыки.

Данные "общекультурного" и "музыкально-исторического" срезов по значениям удельного веса, по диапазону их выраженности свидетельствуют о лучшей их сбалансированности и развитости в группе I. В этой группе контекст, в условиях

которого складывается понимание содержания музыкального произведения, отличается большим разнообразием и полнотой.

Проявление интегративного образа выражено слабо в обеих группах, однако осмысление музыки на этом уровне все-таки преобладает (хотя и незначительно) в триадах подростков, обучавшихся по программе с углубленным изучением музыки. Так, в решении задачи группой I модели как целостные принципы понимания проблемной ситуации отмечены в 4, а в группе II в 2-х качествах параметра "музыкально-образное содержание".

Данные о более высоком уровне образного мышления в группе I подтверждаются и параметром "отражение позиций субъектов художественного общения" (см, табл. 1).

сер	гр.	Таблица 1													
		параметр "муз.				обр. сод-е"						позиция"			
		б	в	г	д	е	ж	з	А	В	С	Д	Е	К	Л
кон ст.	I	2.4	1.8	0.2	5.9	0.5	0.7	0.4	11	5.5	0.2	0.01	0	0.5	0.1
	II	1.6	2.8	0.6	2.6	2.5	0.3	1.0	7.1	5.4	0.1	0.0	0.0	0.2	0.1
зач	II	1.0	7.0	1.5	1.2	1.3	2.7	0.6	3.8	10	0.3	0.7	0.1	0.2	0.6

Более глубокое объяснение сформированности образного мышления как личностной стратегии и тактики освоения музыкальной реальности учащимися может быть получено при анализе смысловой и коммуникативно-кооперативной сфер дискурсивного мышления подростков двух исследуемых групп. Так, в группе I более прогрессивны показатели структуры и динамики всех компонентов, образующих систему дискурсивного мышления. Особо отметим, что в решениях музыкальной задачи группой I более выражены как интеллектуальная, так и личностная рефлексия. Преимущество этой группы по компоненту интеллектуальной рефлексии выступает особенно явно при сравнении удельного веса прогрессивных ее видов- интенсивного (4,2% по сравнению с 2,6% в группе II) и конструктивного (соответственно 0,31 и 0,12 %). Отмечается также более активное функционирование в группе I компонента личностной рефлексии (в группе II личностная рефлексия выступает в основном как

отклик на неудачу, сдвинута к концу протокола, слабо выполняет в силу этого регулирующую функцию в мыслительном процессе).

Кроме того, качественная характеристика смысловой сферы, проведенная нами на основании значений параметра "реальное общение", позволяет утверждать, что в группе II личностно-рефлексивные по форме высказывания часто выполняют псевдорефлексивную функцию, так как характеризуются непрогрессивным качеством общения. Например, уход от мыслительного поиска составляет содержание 1,8% высказываний группы I и 8% высказываний в группе II; агрессивность - соответственно 2,15% и 3,64%; показатели коллективного принятия и развития содержаний, высказанных партнерами по решению задачи, напротив, лучше представлены в группе I - 26% против 24% (показатель коллективного принятия) и 47% по сравнению с 43% (показатель коллективного развития).

Коммуникативно-кооперативная сфера в группе школьников, осваивавших программу с углубленным изучением предмета, также имеет лучшие структурно-динамические показатели. Более активно функционируют в данной группе компоненты взаимодействия и взаимопонимания. Компонент взаимосогласования проявляется в ней после осуществления взаимопонимания (в группе II он заменяет процесс понимания другого).

Подводя итоги констатирующего этапа экспериментального исследования, следует остановиться на некоторых достигнутых на этом этапе результатах. Отметим прежде всего, что решение школьниками творческой задачи, моделирующей ситуацию понимания музыкального произведения, способствовало развертыванию реального процесса осмысления прозвучавшей музыки решающими задачу учащимися и предоставило экспериментатору возможность наблюдать процесс понимания подростками музыкального произведения от первоначально возникающих при слушании музыки образных представлений до осмысления определенных сущностных моментов произведения, возможных в результате обращения учащихся к различного диапазона контексту его создания и бытования. Организация изучения образного мышления как процесса особенно важна как в виду сложности предмета осмысления,

которое требует определенного, порой очень длительного времени (не случайно, что наиболее точные образные характеристики музыки - например, "трагическая" или "война и победа"- появляются не в начале, а в ходе решения задачи при неоднократном осмыслении и переосмыслении связанных с пониманием музыки проблем), так и в виду сложности структуры процесса, осуществляющегося на всех уровнях, целостно характеризующих личность размышляющего о музыке человека.

В процессе решения подростками задачи выделен музыкальный пласт дискурсивного образного мышления. Он позволяет фиксировать этапы осмысления учащимися содержания музыкального произведения в виде взаимодействия образов трех качественно различных уровней: перцептивного, контекстуального, интегративного. Все они опосредствуются высшими уровнями (содержаний), а также смысловой сферой.

Установлена взаимосвязь параметров "отражение позиции субъектов художественного общения" и "реальное общение" как факторов, непосредственно и опосредованно определяющих степень развития образного мышления.

Далее. Нашло экспериментальное подтверждение наше представление об организации дискурсивного образного мышления как об иерархической взаимосвязи коммуникативных, смысловых и содержательных его аспектов. Приведенные выше данные, свидетельствующие о преимуществе учащихся группы I в интеллектуальном развитии, в сочетании с лучшими показателями проникновения в образный строй прослушанной ими музыки, позволяют говорить о существовании зависимости между глубиной понимания произведения и уровнем функционирования компонента интеллектуальной рефлексии, т.е. способностью подростков не только контролировать процесс понимания, но и осуществлять его коррекцию (что фиксируется такими функциональными элементами концептуальной модели как "вопрос", "оценка"), конструктивно разрешать проблемы (функции "предположение", "утверждение"). Это позволяет сделать вывод о том, что рефлексия осуществляет регулирующую функцию, обеспечивая взаимосвязь различных уровней музыкального образа.

Данные по компоненту личностной рефлексии в сочетании с невыраженными показателями по параметру "отражение позиции субъектов художественного общения", говорят о том, что осознание себя и других как субъектов музыкальной деятельности, тем более как субъектов музыкальной культуры не свойственно младшим подросткам и, возможно, является одной из причин, ограничивающих развитие образного мышления учащихся данной возрастной категории.

Сделанные на основе изложенных результатов выводы о рефлексии как о механизме образного мышления, определили содержание экспериментальной работы на формирующем этапе проводимого нами психолого-педагогического исследования. Задача экспериментального исследования на этом этапе состояла в том, чтобы проверить эффективность развития образного мышления учащихся путем воздействия на рефлексивные механизмы творческого мышления в процессе общения школьников с музыкальным искусством и изучить возможности совершенствования педагогического процесса в этом направлении. С этой целью нами была разработана модель формирующего эксперимента, в которой нашли отражения наши представления об организации музыкально-воспитательной работы с учащимися как о необходимом сочетании разнообразных организационных форм уроков, воспитательных часов, консультаций, общения в семье, знакомства с музыкально-театральной жизнью города и т.д. Это позволяло не только интенсивнее накапливать музыкальные впечатления, которые составляют предметную основу музыкально-образного мышления учащихся, но и расширять возможности применения психолого-педагогических воздействий на учащихся.

Разработанные и применявшиеся нами в ходе эксперимента формирующие воздействия представляли собой целостную систему мероприятий, обеспечивавших создание учителем проблемно-конфликтных ситуаций на материале музыки, управление возникающей проблемностью, личностной и межличностной конфликтностью и направленных на культивирование целостных видов рефлексии в процессе осмысления школьниками проблем, возникающих на пути приобщения их к миру музыкальной культуры.

Структура системы педагогических воздействий образована двумя комплексами формирующих мероприятий содержательного и рефлексивного характера.

Проблемное изложение содержания программы на основе концептуальных представлений, доступных для школьников; решение творческих задач как с привлечением музыки, так и без нее, способствующее выводу учащихся в творческую позицию; задания и игры, направленные на познание детьми искусства как особой формы художественного общения, сути процесса общения, позиций общающихся, мыслей и переживаний других людей; музыкальные игры, призванные в процессе коллективного творческого взаимодействия учащихся, помогать им овладевать музыкальным "языком", открывать реальность смысла произведения, реальность переживания; обмен содержательной информацией, которая устанавливает взаимосвязь с более широким культурным контекстом - составляют содержательные мероприятия.

Разработаны также приемы, обеспечивающие интеллектуально-рефлексивные и личностно-рефлексивные воздействия путем организации учителем различного рода ситуаций, выход из которых возможен только на пути их переосмысления.

Параллельно организации целостных ПКС применялись приемы для развития отдельных функций мышления: побуждение учащихся к постановке вопросов, которые способствовали бы более глубокому пониманию содержания музыкального произведения; к выдвижению различных предположений в области музыкальных предположений; к осуществлению контроля (фиксации) и коррекции (оценки) выдвигаемых самим учащимся или его товарищами содержаний в области музыки; нахождение (совместно с учителем) образцов и способов разрешения содержательных проблем.

На развитие личностного аспекта мышления было направлено пробуждение внимания учащихся к миру своих эмоций, чувств, переживаний, мыслей, связанных с восприятием музыкальных произведений; к ретроспективной оценке себя и товарищей в прошедшем акте понимания музыкального произведения; разотождествление своих эмоциональных состояний с переживаниями героя прослушанной пьесы; раскрытие

перед учащимися процесса личностного постижения явлений музыкального искусства как со стороны учителя, так и других лиц.

Рефлексивные средства воздействия на коммуникативный аспект мышления включали игры, содержанием которых являлось: персонификация учащимся в своих товарищах отдельных эмоциональных состояний, передаваемых музыкой; выработка правил совместной работы; оценка себя и товарищей с точки зрения сотрудничества и т.д.

В формирующем эксперименте принимало участие 30 школьников - учащихся 4-го класса (10 триад), составившие в констатирующем эксперименте одну из выборок, а именно группу обучавшихся по традиционной программе. Выбирая для формирующего эксперимента эту группу школьников, мы исходили из того, что условия обучения музыке, в которых она находилась, являются типичными для большинства школ республики (Украины). Это позволяло проверить эффективность формирующей методики в неблагоприятных условиях дефицита времени общения школьников с музыкой, ограниченности возможностей развития их специальных музыкальных способностей как традиционно эффективного (в условиях системы профессионального музыкального образования) пути освоения музыкальной культуры, содержательного несовершенства программы.

Формирующие воздействия оказывались учителем в условиях естественно осуществляемого учебно-воспитательного процесса. Результаты формирующего эксперимента оценивались на основе сравнения данных констатирующего (до формирования) и зачетного (после его завершения) решения школьниками творческой музыкальной задачи. (В качестве зачетной использовалась задача "Пластинки". Принципы конструирования предметной ситуации задачи и ее музыкальной проблемности аналогичны применявшимся в задаче "Три товарища". Также проведено ранжирование ответов школьников на ее вопрос).

Общим результатом эксперимента стала возросшая активность учащихся в решении музыкальной задачи. Среднее количество высказываний каждого из участников группы увеличилось со 196 до 279 от констатирующей к зачетной серии. В

большинстве групп (7-ми из 10-ти) увеличилась доля высказываний, относящихся к музыкальному пласту. В среднем этот показатель вырос с 24,43 в констатирующем решении до 30,87 в зачетном (что составляет 26,3%). Это свидетельствует о возрастании интереса учащихся к музыке. Прогрессивные изменения произошли как в содержательной, так и в смысловой и коммуникативно-кооперативной сферах музыкального пласта дискурсивного образного мышления. В целом можно отметить, что по значениям показателей дискурсивного мышления участвующие в формировании школьники в основном сравнивались (а в отдельных случаях и превосходили) с группой обучавшихся по программе с углубленным изучением музыки (см. табл. 1). Наиболее иллюстративными являются показатели динамики дискурсивного образного мышления, полученные в результате формирующего эксперимента.

Полнее представлена структура дискурсивного образного мышления, в которой на уровне видов компонентов в констатирующем решении отмечено функционирование в среднем 48,6 структурных единиц, тогда как в зачетном решении - 51,9.

Более подробный анализ компонентов смысловой сферы усиливает значимость произошедших здесь изменений, ибо показывает, что увеличение показателя интеллектуальной рефлексии происходит за счет снижения элементарных форм - экстенсивной рефлексии - с 4,48 до 3,54 и увеличения показателей высокоорганизованных форм мышления: интенсивной рефлексии - с 2,58 до 3,42, конструктивной - с 0,12 до 0,21. Последнее статистически значимо на 5% уровне.

Рост показателя личностной рефлексии складывается из роста показателей ситуативного (наименее целостного) и ретроспективного ее видов. Значения показателей по этим видам личностной рефлексии от констатирующего к зачетному решению составляют соответственно 0,6 - 0,89 и 0,42 - 0,59. Снижение показателя перспективного вида в данном эксперименте, как мы считаем, имеет положительное значение, т.к. обусловлено изменением отношения учащихся к себе как субъекту деятельности в области музыки - от неспособного и незаинтересованного в ней (в констатирующем эксперименте) до положительной оценки себя в этом качестве. Это

подтверждается и улучшившимися характеристиками общения участников решения музыкальной задачи.

Характеризуя изменения в смысловой сфере мышления, укажем на положительные сдвиги в ней по показателям динамики, которые свидетельствуют о более активном (сдвинуто к началу протокола) и продолжительном функционировании компонентов как интеллектуальной, так и личностной рефлексии.

В коммуникативно-кооперативной сфере отметим прежде всего изменения в компоненте "взаимопонимание", объем которого возрос в 2 раза - с 6,8 до 13,58. При неявном изменении в компонентах данной сферы по показателю удельного веса, динамические их характеристики обнаруживают положительные тенденции.

В музыкальном пласте дискурсивного образного мышления с точки зрения образующих его параметров отмечены следующие изменения. Кроме упомянутых выше положительных сдвигов в характере реального общения учащихся, можно говорить об улучшении функционирования музыкального пласта по параметру "отражение позиций субъектов художественного общения". Изменения в нем свидетельствуют о том, что для школьников личностно менее значимой стала стратегия репродуктивного способа отношения к музыке в виде переповторений данных в задаче интерпретация произведения. Возросший удельный вес таких расчленений данного параметра как "включенная" позиция, позиция "понимания" (автора), исполнителя произведений, персонажей, "вовлеченная" в своем статистически значимом увеличении (на 5% уровне) свидетельствуют о продвижении подростков в освоении позиций субъектов художественного общения.

Изменения в параметре "музыкально-образное содержание" характеризуются увеличением диапазона представленности всех его расчленений в 9-ти группах из 10-ти, что свидетельствует о более разно...

Средние статистически значимые данные по составляющим перцептивного образа подтверждают в целом возрастание его значимости для учащихся как необходимого условия основы понимания музыки.

Понимание содержания музыкального произведения на уровне контекстуального образа в зачетной задаче характеризуется более полной представленностью всех его расчленений ("эмоционально-личностный", "общемузыкальный", "музыкально-исторический", "общекультурный" аспекты), что достоверно на 5% уровне значимости (проявляется в 9-ти группах из 10-ти). Понимание...

Отмечена лучшая сбалансированность перцептивного, контекстуального и интегративного образов. в случае решения зачетной задачи, что подтверждается и большей выраженностью интегративного образа. Увеличение моделей в объеме (с 2% в зачетной задаче до 17% в констатирующей) и сдвинутость их к концу решения характеризуют возросшую степень обобщенности в них предшествующих им представлений.

Анализ. Степени проникновения учащимися к разрешению проблемности задачи также свидетельствует о положительных изменениях. Так в в зачетном решении наиболее правильных ответов ("близкого" и "точного") достигли: 7 групп против 3-х в констатирующей задаче - (близкий ответ); 4 группы против 0 ("точный" ответ)

В результате проведенного экспериментального исследования психологических механизмов творческого присвоения музыкальной культуры школьниками можно сделать следующие выводы:

1. Проведенное исследование музыкально-образного мышления как необходимой составляющей творческого присвоения культурных ценностей возможно на основе модифицированной концептуальной схемы дискурсивного мышления методом содержательно-смыслового анализа речи в процессе решения музыкальных задач.

2. Интеллектуальная и личностная рефлексия, компоненты коммуникативно-кооперативной сферы выполняют регулирующую роль в функционировании специфи: ческой структуры образного мышления - музыкального пласта,- и обеспечивают взаимосвязь перцептивного, контекстуального и ин: тегративного образов как уровней отражения содержания музыкаль: ного произведения.

3. Культивирование рефлексии через управление проблемно-конфликтными ситуациями в обучении обеспечивает развитие образного мышления, что позволяет применять созданную на основе психологии рефлексии систему формирующих мероприятий в процессе музыкально-эстетического воспитания в общеобразовательной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григоровская Л.В. Рефлексивные особенности понимания музыки в процессе решения музыкальных творческих задач // Творчество и педагогика: Материалы Всесоюз. научно-практ. конф. 1988 г. - М., 1988. - С. 250-253.
2. Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я.А. Пономарева.- М.: Наука, 1983.- 334 с.
3. Найденова Л.А., Найденов М.И. О рефлексивном аспекте индивидуального и совместного решения творческих задач // Человек творчество - компьютер: Тез. докл. к УШ международному конгрессу по логике, философии и методологии науки.- М., 1987.-Ч. 1.- С. 175-179.
4. Рефлексия в науке и обучении. - Новосибирск, 1984.
5. Семенов И.Н. К нормативному анализу познавательной деятельности при решении творческих задач // Психологические исследования.- М., 1977.- Вып. 7.- С. 39-40.
6. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации мышления и саморазвитии личности // Вопр. психологии.- 1983.- N 2.- С. 35-42.