

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ МЕХАНИЗМОВ ТВОРЧЕСКОГО ПРИСВОЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Л.А. Найденова, Л.В. Григоровская, 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, направленного на понимание художественно-образного содержания музыкального произведения, создание его личностного смысла и соотнесение последнего со смыслами других людей для установления (в процессе перевода содержаний художественного образа со специфического языка музыки на язык понимания и межличностного общения) значения произведения в целом как определенной культурной ценности. Важно подчеркнуть такую особенность образного мышления как его творческий характер, обеспечивающий привнесение субъективно нового знания в процессе преодоления проблемности. Это позволяет выделить образное мышление в качестве существенного момента творческого присвоения музыкальной культуры. Широкому внедрению такого понимания образного мышления в практику обучения препятствует недостаточная разработанность психологических представлений о механизмах образного мышления и условиях их развития.

Исследование механизмов творческого мышления основывается на традиции изучения решения малых творческих задач, моделирующих проблемность и конфликтность, характерные для творческого процесса. Для исследования образного мышления в рамках этой традиции требуется 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]) требует, во-первых, создания текстов задач для организации проблемно-конфликтной ситуации на материале музыки и, во-вторых,

модификации исходной концептуальной схемы творческого мышления в группе [3] применительно к изучению мышления в новой предметной области.

Задачи, которые созданы на основе принципов, разработанных в рамках психологии рефлексии посредством категориально-нормативного анализа [5], описывают ситуации общения подростков на основе музыки и предполагают прослушивание музыкальных произведений. Приведем текст одной из задач - "Три друга": "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, делаясь 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 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" - "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, выступающего одним из необходимых условий его понимания. Проблемность задачи заключалась также в "разноуровневости" отражения персонажами образного содержания произведения: от характеристики его

на уровне перцептивного образа ("воинственная музыка") до смысловой интерпретации музыки ("мрак и свет рядом"). Осознание приводимых в тексте задачи высказываний как "разноуровневых" и формулирование на этой основе ответа на вопрос задачи выступало свидетельством глубины понимания как условий задачи, так и смысла музыкального произведения.

Преднамеренно сконструированная неоднозначность условий задачи определяла возможность нескольких направлений мыслительного поиска: от движения вне музыкальной проблемности и лишь понимания действий персонажей до глубокого анализа самого произведения.

Исходная схема дискурсивного мышления представлена расчленениями структуры мышления на планы (индивидуальной и групповой активности), 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.

Направления модификации данной схемы определялись следующими положениями: 1. Специфика предметной области заключается в том, что образное содержание художественного произведения слито со смыслами его автора, исполнителя и самого слушателя, в силу чего оно не может быть локализовано только в содержательной сфере дискурсивного мышления. В связи с этим в структуре последнего нами был выделен музыкальный пласт - пласт музыкальной реальности, высказывания которого могут относиться к любой из обозначенных выше структур

2. Многоаспектность музыкального образа требует экспериментальной фиксации того качества образа, которое осмысляет испытуемый. Поэтому нами выделяются два параметра музыкального пласта: "музыкально-образное содержание" и "позиция при восприятии музыкального произведения". В каждом из параметров содержится ряд расчленений, характеризующих разнообразие осмысляемых наследующие 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; д) качество "означений" - уровень спонтанного анализа возникающего первоначально синкретичного образа через его называние ("светлая музыка", "спокойная музыка"); е) "общемюзыкальное качество" фиксирует выход учащихся 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; з) "общекультурное" качество характеризуется обращением учащихся к собственному музыкальному и жизненному опыту (чаще через аналогии с произведениями других видов искусства).

Параметр "позиция при восприятии музыкального произведения" имеет следующие расчленения: "отстраненная позиция" (А); "включенная позиция" (В) - продуцирование новых музыкальных содержаний без дифференциации позиции восприятия в ситуации художественного общения; "опосредованная" (С) переживаниями третьего лица; позиция "понимания" произведения через разотождествление собственной позиции и позиции его автора (Д) и исполнителя (Е); "вовлеченная" позиция (К) - понимание произведения через позицию персонажей задачи (L).

3. Наполнение модифицируемой концептуальной схемы определялось также представлением о поэтапности проникновения в образное содержание музыкального произведения первоначально в виде отклика на него (описываемого качествами а, б, в параметра "музыкально-образное содержание"). Перцептивный образ служит основой образа контекстуального как встроенного в более широкое понимание реальности и реализующегося через все качества музыкального содержания. Интегративный образ характеризуется построением целостных оснований,

гештальтов, моделей понимания музыки, объединяющих несколько качеств музыкального содержания. Условием функционирования образов более высокого уровня выступает отражение музыкально-образного содержания произведения с позиций Д, Е, К, L параметра "позиция при восприятии музыкального произведения".

4. Для проявления степени прогрессивности и совместности осуществляемых в процессе понимания музыки шагов применяется параметр "реальное общение" участников, имеющий 8 расчленений - от "агрессии" и "коллективного ухода" от решения музыкальной задачи до "индивидуального антиухода" и "коллективного развития".

Описанная модифицированная концептуальная схема дискурсивного решения музыкальных задач является основой экспериментального исследования рефлексивных механизмов музыкально-образного мышления как существенного момента творческого присвоения музыкальной культуры.

Установление места музыкального пласта образного мышления в дискурсивном решении проводилось через сравнение данных двух выборок учащихся: группа I - школьники, обучавшиеся по программе с углубленным изучением музыки; группа II - учащиеся, занимавшиеся по стандартной программе. Таким образом, различие программ выступало как переменная степени развития образного мышления. Исследование проводилось на основе специально созданной анкеты и творческих музыкальных задач. В эксперименте принимали участие 17 триад учащихся 4-5-х классов.

Проведенный анализ данных анкеты позволяет составить предварительные представления о наличном уровне и потенциальных возможностях [1] творческого присвоения учащимися музыкальной культуры, в частности, на основании констатации различий музыкальных интересов школьников. Так, более широкий спектр интересов в области музыки (включая классическую музыку) обнаружили 52-78% учащихся группы I и 25-40% учащихся группы II. Отражение понимания музыки как ситуации художественного общения в данных группах представлено соответственно у 31-38% и 16-20% школьников. В целом данные анкетирования

свидетельствуют о том, что 1) степень развития образного мышления у учащихся группы I выше, чем у учащихся группы II; 2) самостоятельное занятие позиции творческого присвоения встречается редко, однако при создании более благоприятных условий в осмыслении проблем, связанных с пониманием образного содержания музыки, наблюдаются позитивные изменения (так, понимание содержания музыкального произведения при постановке школьников в позицию учителя становится более глубоким).

Данные, основывающиеся на показателях дискурсивного решения музыкальных творческих задач, обнаруживают зависимость полноты отражения музыкально-образного содержания, представленного образами перцептивного, контекстуального и интегративного уровней, со степенью развития рефлексии.

Прежде всего, в группе I направленность на понимание музыки более выражена, чем в группе II. Подростками этой группы задача как музыкальная воспринимается в большей степени.

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 (при учете их характера) 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 завершается построением обобщенного принципа понимания содержания произведения в виде модели.

"Общезакономерное качество" параметра выполняет регулирующую по отношению к "предметному качеству" функцию, т.е. специальные знания, сыграв роль в понимании, повторно не употребляются.

Данные "общекультурного" и "музыкально-исторического" срезов по значениям удельного веса, по диапазону их выраженности свидетельствуют о лучшей их

сбалансированности и развитости в группе I. Причем в этой группе продуцируемые музыкальные образы контекстуального уровня характеризуются большим разнообразием.

Проявление интегративного образа выражено слабо в обеих группах, но преобладает в триадах с углубленным изучением музыки. Так, в решении задачи группой I модели как целостные принципы понимания проблемной ситуации присутствуют в 4, а в группе II в 2-х качествах музыкального пласта.

Данные о более высоком уровне образного мышления в группе подтверждаются и параметром "позиция при восприятии музыкального произведения" (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 в различных группах может быть получено при анализе смысловой и коммуникативно-кооперативной сфер дискурсивного мышления подростков. Так, в группе I более прогрессивны показатели структуры и динамики всех компонентов: более выражена по удельному весу интеллектуальная рефлексия, особенно интенсивного (4,2% по сравнению с 2,6%) и конструктивного (0,31 и 0,12 %) ее видов; более активно функционирование 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). Также более активно функционируют в группе I компоненты взаимодействия и взаимопонимания. Компонент взаимосогласования проявляется в ней после осуществления

взаимопонимания (в группе II он заменяет процесс понимания другого). Качественная характеристика смысловой сферы основана на значениях параметра "общение", подтверждает положение о том, что в группе II личностно-рефлексивные по форме высказывания часто выполняют псевдорефлексивную функцию, так как характеризуются непрогрессивным качеством общения. Например, уход от мыслительного поиска проявляется в 1,8% высказываний группы I и в 8% - в группе II; агрессивность соответственно в 2,15% и 3,64%; показатели коллективного принятия и развития, напротив, лучше выражены в группе I - 26% против 24%, 47% по сравнению с 43%.

Таким образом, в дискурсивном решении музыкальной задачи значительное место занимает специфическая структурная составляющая - музыкальный пласт (31% и 24% для каждой из групп). Степень проявления музыкального пласта в виде его разнообразия и целостности выше в группе с углубленным изучением музыки. Рефлексия осуществляет регулирующую роль, обеспечивая взаимосвязь различных уровней музыкального образа.

Исходя из такого понимания рефлексивных механизмов образного мышления, проведен формирующий психолого-педагогический эксперимент. В условиях традиционной программы преподавания музыки в общеобразовательной школе в процессе учебно-воспитательной работы осуществлялись формирующие воздействия, направленные на культивирование целостных видов рефлексии в процессе осмысления музыкальных культурных ценностей.

Формирующие воздействия представляли собой целостную систему, обеспечивающую создание учителем проблемно-конфликтных ситуаций на материале музыки, управление возникающей проблемностью, личностной и межличностной конфликтностью. Результаты проводимого в течение учебного года в 2-х классах средней школы (4 и 5-й классы) формирующего эксперимента оценивались на основе сравнения констатирующего и зачетного решения триадами школьников музыкальных задач. Использовались задачи "Три друга" и "Пластинки".

Общим результатом формирующего эксперимента является возрастание интереса учащихся к музыке. Прогрессивные изменения произошли как в содержательной, так и в смысловой и коммуникативно-кооперативной сферах музыкального пласта дискурсивного образного мышления. По значениям показателей дискурсивного мышления участвующие в формировании школьники в основном сравнялись (а в отдельных случаях и превзошли) 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.

В результате проведенного экспериментального исследования психологических механизмов творческого присвоения музыкальной культуры школьниками можно сделать следующие выводы: 1. 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 специфической структуры образного мышления - музыкального пласта,- и обеспечивают взаимосвязь перцептивного, контекстуального и интегративного образов как уровней отражения содержания музыкального 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.