

Григоровская Л.В., Найденов М.И.

РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

(Опыт применения средств психологии рефлексии в педагогическом процессе)

Современный уровень развития общества ставит в качестве актуальной проблемы обеспечение научно-технических разработок (во всех отраслях знания) технологическими средствами их практической реализации. Недостаточность таковых характерна и для педагогической науки, что непосредственно сказывается на состоянии педагогической практики, в том числе в области художественного воспитания, в частности музыкально-эстетического.

Философско-эстетические концепции художественного творчества, музыковедческие работы, на которые она (теория музыкально-эстетического воспитания) традиционно ориентирована, не содержат в себе достаточного потенциала для создания педагогической технологии, обеспечивающей эффективность процесса: первые в силу высокой степени обобщённости предмета, вторые - по причине его ограниченности для описания той ситуации, которую представляет собой педагогический процесс (включающий помимо предметного содержания деятельность учителя и учащихся, направленную на его освоение последними).

Данные методические рекомендации основываются на опыте использования средств психологии рефлексии для развития образного мышления учащихся 4-5 классов в ходе музыкальных занятий в общеобразовательной школе в условиях естественно протекающего педагогического процесса.

Решение этой педагогической задачи осуществлялось в два этапа. Содержание первого этапа составило построение концептуальной модели образного мышления (используемой в педагогическом процессе как диагностическое средство, обладающее объяснительным потенциалом); второго - разработка системы педагогических воздействий с целью развития образного мышления учащихся. Ниже даётся изложение результатов данной работы.

В основу созданной нами (совместно с М.И. Найдёновым и Л.А. Найдёновой) модели образного мышления положены концептуальные представления психологии рефлексии о содержании творческого мыслительного процесса при решении малых творческих задач. В рамках данной традиции исследования мышления процесс решения творческой задачи трактуется как проблемно-конфликтная ситуация [1], которая

возникает вследствие применения индивидом стереотипных способов решения, не ведущих к достижению результата. При этом проблемность возникает в процессе содержательного преобразования условий задачи, когда имеющиеся у человека интеллектуальные средства оказываются недостаточными для её решения, и характеризует, таким образом, интеллектуальную сферу мышления. Конфликтность же характеризует личностный его аспект и проявляется как особое эмоциональное состояние человека, возникающее при столкновении последнего с проблемой, решить которую готовым способом- стереотипом он не может. Механизмом творческого мышления, обеспечивающим переосмысление препятствующих достижению результата различного рода стереотипов, выступает рефлексия.

Данные концептуальные представления реализуются в 4 -уровневой модели дискурсивного творческого мышления [2,3], которую образуют иерархически соподчинённые между собой предметный, операциональный, интеллектуально-рефлексивный и личностно-рефлексивный компоненты. Первые два характеризуют содержательную, последние - смысловую сферы мышления. Специфика совместного мыслительного поиска (в случае решения творческой задачи группой) фиксируется компонентами коммуникативно-кооперативной сферы, дополняющими структуру данной схемы (ч.). Процесс решения творческой задачи может быть представлен как движение мышления по указанным уровням, в совокупности целостно- со стороны содержания и смысла - отражающим ситуацию творческого мыслительного поиска. Важно подчеркнуть регулирующую, организующую функцию личностной рефлексии в осуществлении творческого мышления, установленную в результате его экспериментальных исследований [5].

Освоенность педагогом концептуальных критериев (согласно которым высказывания, отражающие видение приземной ситуации, относятся к предметному компоненту; направленные на её преобразование -к операциональному; выражающие отношения I продвижению в предметно-операциональном содержании - к интеллектуально-рефлексивному; высказывания, в которых объектом отношения выступает собственна,; личность решающего или партнёры по решению, - к личностно-рефлексивному; содержанием которых является построение способа взаимодействия в группе, согласования партнёрами друг с другом отдельных действий, проникновение в смыслы, позицию товарища - к коммуникативно-кооперативной сфере) позволяет реконструировать с целью у процесс мышления учащихся и оперативно реагиро-

вать с целью его коррекции, фиксируя причины неэффективности в виде недостаточного проявления какого-либо из перечисленных компонентов структуры мышления.

При модификации данной исходной модели мы исходили из специфики предмета осмысления (содержание музыкального произведения [6- 13], влияния коммуникативной позиции личности на процесс восприятия музыки; коммуникативной обусловленности мышления (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалёв, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, Л.С. Рубинштейн, О.К. Тихомиров и др). Это потребовало фиксации отражаемых в речевых высказываниях слушателей:

а)качественного многообразия содержаний, возникающих на различных этапах осмысления слушателем музыкального произведения и характеризующих его уровень понимания образного содержания;

б)особенностей коммуникативной позиции школьников в ситуации их контакта с музыкой;

в) реального их общения, создающего предпосылки к более глубокому проникновению в содержание музыкального образа, в связи с чем структура модели образного мышления была дополнена нами рядом параметров.

Мы выделяем следующие аспекты освоения слушателями музыкально-образного содержания произведения: предметный, сюжетно-образный, эмоционально-личностный, уровень означений, общемузыкальный, музыкально-исторический, общекультурный, которые представляют собой соответственно: предметный - отражение музыкального содержания произведения на уровне анализа его музыкальной ткани (динамики звучания, темпа, ритма, особенностей звуковедения, инструментального оформления и т.д.);

сюжетно-образный - понимание образного содержания музыкального произведения в форме наглядно-образных (различной -степени обобщенности) представлений; эмоционально-личностный -восприятие музыкального образа на уровне личного переживания; означение - уровень спонтанного расчленения возникающего первоначально синкретичного образа с целью его последующего понимания. Посредством означений личностный смысл оказывается представленным своей эмоциональной; (а не рациональной) стороной (характеристики музыки типа спокойная, светлая, трагичная и т.д.). От эмоционально-личностного восприятия музыки означения (несмотря на схватываемую) ими специфику музыкального образа как прежде всего

эмоционального) отличает направленность на предмет, а не на свое восприятие предмета;

общеязыкальный - "выход" в область средств музыкальной культуры, выработанных ею для отражения мира в звуковых образах (определение средств музыкальной выразительности с указанием их роли в создании образа произведения), характеризует собственно музыкальное мышление; музыкально-исторический - расширение области поиска средств для понимания конкретного произведения через контекст жизни автора, а также в направлении музыкальной культуры как целостного многогранного явления, имеющего свою историю развития, неотделимую от общего социо-культурного процесса; общекультурный - обращение слушателя к собственному художественному и жизненному опыту с целью понимания конкретного музыкального произведения (как правило, это аналогии с произведениями других видов искусства либо параллели с жизнью).

Степень освоенности слушателем музыкально-образного содержания произведения оправдывается на основании представленности в его речи феноменов, относящихся к тому или иному из перечисленных уровней. В ней мы выделяем три градации её выраженности в виде перцептивного, контекстуального и интегративного образов. Понимание содержания музыкального произведения на уровне перцептивного образа представлено характеристиками его "предметной" основы, формой "сюжетно-образных" представлений и "означений". Понимание на уровне контекстуального образа происходит в виде отражения музыкально-образного содержания в форме всех (или большинства) указанных расчленений. Понимание в форме интегративного образа отличается высокой степенью обобщения, которое определяется на основании следующих признаков: предшествующего этому обобщению развернутого и многоаспектного анализа произведения и кратности интегрирующего характера результирующего представления.

Контакт с произведением искусства как коммуникативная ситуация может осознаваться либо не осознаваться слушателем. В первом случае восприятие музыки слушателем происходит с позиции ее автора, исполнителя другого слушателя (характеризуемого какими-либо особенностями; например возрастом, определенным социальным положением и т.д.), осознанное отношение к себе как к субъекту восприятия; в последнем - произведение не выступает средством коммуникации. Вычленение слушателем субъектов художественного общения, таким образом, задает новый уро-

вень в понимании музыки. Реальное общение может характеризоваться коллективистическим и индивидуалистическим типом взаимодействия, каждый из которых имеет прогрессивный и регрессивный аспект проявления. Со стороны реализации прогрессивных тенденций в общении первый выступает в форме "принятия" партнерами друг друга (т.е. согласия, поддержки их конструктивных действий) и "коллективного развития" (которому свойственно приращение каждым из сотрудничающих коллективного содержания); второй - в форме индивидуального развития (т.е. конструктивного личностного продвижения в содержании, не учитывающего, однако, мнения партнеров) и индивидуального продвижения в содержании вопреки отказу партнеров от его разработки.

Проявление регрессивных тенденций в общении при общей коллективистической его направленности существует в виде соскальзывания (т.е. слепого, некритичного подчинения логике партнеров, ведущего к повторению уже пройденных циклов в мышлении) и отказа группы - сознательного или неосознанного - от дальнейшего мыслительного поиска. Индивидуалистическая тенденция в ее регрессивном варианте проявляется в форме агрессии одного из участников совместной деятельности по отношению к партнерам, а также индивидуального самоопределения на прекращение деятельности.

В соответствии с изложенными концептуальными представлениями была разработана система педагогических воздействий. Общее ее назначение состоит в получении более высокого уровня развития дискурсивного образного мышления подростков путем актуализации и развития у них потребности и способности к творчеству в области освоения музыкальной культуры через приобщение к опыту творческой деятельности.

Ее структуру составляют отдельные комплексы формирующих мероприятий, каждый из которых направлен на развитие той или иной (содержательной или смысловой) подструктуры мышления. Комплексный характер обеспечиваемых предлагаемой системой воздействий "запрограммирован" концептуальными представлениями о структуре дискурсивного творческого мышления как единстве содержательного, смыслового и коммуникативного аспектов, его личностно-коммуникативной обусловленности [5, 15, 16.]. Это позволяет на практике осуществить переориентацию педагогического процесса с предмета на учащегося. (Заметим, что педагогические воздействия, направленные на развитие интеллектуально - и личностно-рефлексивной

подструктур мышления, обеспечивают, в том числе и формирование содержательного уровня, т.е. знаний, умений учащихся, расширяющих их возможности в освоении художественно-образного содержания музыкальных произведений)

В самом общем виде структуру системы педагогических воздействий составляют два комплекса формирующих мероприятий: содержательного и рефлексивного характера. Первый включает блоки основных и дополнительных воздействий. Это разделение отражает различную степень опосредованности влияния учителя на процесс общения учащихся с музыкальным искусством: в основных воздействиях педагог является главным последующим звеном между учеником и предметом (музыкой), в дополнительном же - педагогические воздействия осуществляются в широком социально-культурном контексте, включающем и другие опосредствующие звенья.

Предметное содержание, предлагаемое учащимся для освоения в основных воздействиях, определяется той частью концептуальной модели дискурсивного образного мышления, которая фиксируется параметрами "музыкально-образное содержание" к "коммуникативная позиция" в совокупности всех их расчленений. Назначение данных воздействий состоит:

- а) в формировании у учащихся представлений о возможных качественно разнообразных уровнях отражения образного содержания музыкального произведения;
- б) показе их взаимосвязи и взаимообусловленности;
- в) обнаружении для подростков коммуникативной основы контакта с произведением искусства и специфики позиций субъекта художественного общения.

В качестве основных средств содержательного развития нами предлагаются: проблемное изложение содержания программы, по предмету на основе концептуальных представлений об уровнях освоения музыки ("предметный", "сюжетно-образный", "эмоционально-личностный" и т.д.); решение учащимися творческих задач как с привлечением музыки, так и без нее, результирующее в открытии какого-либо знания (последнее может в целом способствовать 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 для них реальность выраженного через него

смысла произведения, реальность переданного в нем переживания путем установления параллелей с собственным (подростка) эмоциональным миром.

В этот блок включены мероприятия, которые обеспечивают (и отражают) взаимосвязь учащихся с более широкой социо-культурной средой (например, музыкально-информационные минутки, назначение которых состоит в обмене между учителем и учащимися музыкальной информацией, приобретенной вне школы), Хотя по целевой своей направленности - расширять музыкальный кругозор подростков, пополнять их музыкальный опыт (т.е. обогатить содержательную, предметную основу образного мышления) - они соответствуют воздействиям дополнительного характера, однако осуществляются под непосредственным контролем учителя, который в последних затруднен.

Содержательные воздействия дополнительного характера необходимы для преодоления разрыва между уроком музыки и реальной "музыкальной жизнью" учащихся, отчужденности музыкальной культуры (в её многообразии) от современного подростка и, в конечном итоге, образования личностных смыслов обращения к ней учащихся. Данные воздействия отличает сознательно допускаемая педагогом большая "дистанция" между учащимся и предметом, которая характеризуется большим диапазоном вариаций места музыки в системе осуществляемой подростком деятельности, компонентом которой восприятие музыки является: от цели (объекта) деятельности до средства удовлетворения разнообразных потребностей учащихся, как лежащих в сфере функциональной специфики музыки, так и находящихся вне ее. Это создаёт условия для поиска и реализации подростками в этом "промежутке" своих (подчас далёких от музыки, однако ситуативно связанных с нею) смыслов: например, общения с товарищами, проявления своей самостоятельности, "культурности", привлечения к себе безраздельного внимания учителя и т.д. В этом процессе возникают предпосылки к последующему содержательному общению школьников с музыкальным искусством. Задачей педагога при выборе содержательных воздействий дополнительного характера является нахождение таких форм общения подростков с музыкой, в которых максимально большому числу их была бы предоставлена возможность отыскать свой смысл.

Нами в этой связи опробовано проведение консультаций для учащихся по проблемам; возникающим при общении их с музыкой; серии классных часов с музыкальной тематикой, в которой предмет (музыка) выступал в косвенной форме (не как цель

восприятия, а как средство реализации личностных смыслов учащихся в самопознании, общении, и т.д.); посещение музыкальных спектаклей (опера, балет), способствующее формированию

учащихся не только как субъектов учебной деятельности, но и как субъектов деятельности в области широкой музыкальной культуры, преодолевающих отношение к себе, ограниченное статусом ученика; различные формы общения родителей с детьми, предметом которого выступала музыка (в частности, через специальные домашние задания).

Использование разнообразных организационных форм позволяет решать ряд проблем, возникающих в преподавании музыки по действующей программе в соответствии со сложившимися традициями организации познавательной деятельности учащихся как движения по предмету [1], а именно: преодолеть содержательные рамки программы, не всегда позволяющие ввести "и обиход" нужные с точки зрения личностной значимости для учащихся, их интеллектуального и личностного развития музыкальные произведения; использовать эффективные (однако нетрадиционные для урока музыки) приемы работы, обеспечивающие развитие именно мышления; преодолеть стереотипы ролевой отчужденности учителя и подростков, провоцируемой формой урока.

Рефлексивные средства воздействия подразделяются на дискретные и сквозные. Специфика первых определяется их связью с теми или иными организационными формами проводимой работы. Рефлексивные воздействия дискретного характера представляют собой заранее организуемые учителем различного рода проблемные ситуации, разрешение которых требует переосмысления учащимися привычных способов действия, показавших себя в прежнем опыте как неадекватные, неэффективные. Организуемые в условиях естественно протекающего педагогического процесса, эти ситуации несут различную функциональную нагрузку: а) служат обнаружению учителем собственных подросткам способов действия по пониманию музыкального произведения,

б) дискредитации применяемых учащимися в этом процессе стереотипов;

в) развитию творческого мышления подростков ;

г) накоплению конкретного материала, который может быть использован учителем в качестве иллюстрации в беседах о структуре, процессе осуществления творческого мышления и уровне развития его у подростков;

д) созданию условий для личностного принятия последующих педагогических воздействий различного назначения, имеющих целью сообщение нового знания (специально-музыкального, о способах понимания музыки, приёмах творческого мышления и т.д.), формирования интеллектуальных умений, пересмотра личностных стереотипов самореализации в отношении к музыкальному искусству.

Рефлексивные воздействия дискретного характера в соответствии с расчленениями концептуальной модели направлены на развитие определённой подструктуры смысловой сферы мышления

и делятся по этому основанию на интеллектуально-рефлексивные, личностно-рефлексивные и коммуникативные.

Интеллектуально-рефлексивные воздействия состоят в побуждении учащихся к: постановке вопросов, ответы на которые (по мнению подростков) способствовали бы более глубокому пониманию образного содержания музыкального произведения; выдвиганию различных предположений в области музыкальных содержаний, альтернативных высказанным ранее учителем или товарищами; осуществлению контроля (фиксации) и коррекции (оценки) высказываемого самим учащимся или его товарищами понимания музыки; поиску (совместно с учителем) образцов и способов разрешения содержательных проблем в области музыкального искусства. В целях придания большей осознанности процессу интеллектуального развития учащихся возможно в доступном объёме и форме знакомить их представлениями о сути творчества';

структуре и процессе творческого мышления.

Общим требованием к приёмам развития личностно-рефлексивного компонента мышления является использование музыки как средства удовлетворения существующих у подростков потребностей и интересов в области собственной личности. Это предполагает, с одной стороны, знание учителем этих потребностей и умение актуализировать их в конкретной ситуации, с другой - использование адекватного музыкального материала. Работа по развитию личностно-рефлексивного компонента осуществляется в двух направлениях, реализующих различные аспекты проявления личностного в образном мышлении. С целью формирования личностного способа восприятия музыки, адекватного специфике её проблематики, предлагается использо-

вать: предъявление учащимся образцов личностного отношения к музыкальному искусству, имеющихся в опыте учителя, других лиц; побуждение подростков к самонаблюдению над своим внутренним миром - эмоциями, переживаниями и мыслями как общими, так и связанными с восприятием музыкальных произведений; познание себя через отождествление (или разотождествление) своих эмоций, состояний с их отражением в музыкальном произведении. С другой стороны, с целью развития личностно-рефлексивного компонента мышления используются побуждение подростков к ретроспективной оценке себя (и товарищей) прошедшем акте

понимания музыкального произведения, построение ими перспектив личностного осуществления по отношению к музыке.

Рефлексивные средства воздействия на коммуникативный аспект мышления направлены, с одной стороны, на установление' положительного микроклимата в коллективе учащихся с помощью игр, формирующих у подростков отношение к другому человеку как к ценности, развитие взаимопонимания через персонификацию в своих товарищах и знакомых отдельных эмоциональных состояний, передаваемых музыкой, с другой - как развитие навыков сотрудничества посредством организации совместной деятельности. С этой целью предполагается привлекать учащихся к поиску способов построения совместной деятельности, адекватных для выполнения музыкально-творческих заданий; выработке ими правил совместной работы; оценке себя и товарищей с точки зрения сотрудничества.

Описанные рефлексивные воздействия могут быть реализованы как в рамках различного рода содержательных мероприятий, так и в ходе специально организуемой деятельности учащихся. При этом в отдельных случаях допускается возможность применения данных средств (упражнений, игр с элементами тренинговых ситуаций) в "чистом виде", т.е. не только на материале музыки. Правомерность таких способов для развития образного мышления обеспечивается включением их в общий музыкально-культурный контекст, создаваемый всей системой формирующих воздействий.

В отличие от дискретных рефлексивные сквозные воздействия не имеют жёсткой привязки к определённым организационным формам работы с учащимися и осуществляются на протяжении всего контролируемого учителем процесса обучения. Они представляют собой стратегическую оценку, осмысление и рефлексивное переосмысление всех возникающих ситуаций по отношению к общей цели формирова-

ния, ситуативную реализацию концептуальных представлений о творческом разрешении проблемы в ответ на требование спонтанно возникающей проблемно-конфликтной ситуации. Причем к такому переосмыслению и квалификации конкретных, не планируемых, заранее событий постепенно должны привлекаться и учащиеся, приобретая опыт собственной рефлексивной деятельности. Реализация данной системы содержит в себе потенциал создания нового качества окружающей подростка среды - его музыкально-рефлексивного окружения [8], которое характеризуется направленностью не только на предметные (содержательные) основания деятельности, но и на творческое приобретение способов присвоения содержания, овладение которыми и обеспечивает выход на новые уровни в развитии творческого образного мышления учащихся.

Библиографический список

1. Семёнов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации мышления к саморазвития личности // Вопр. психологии. 1983. №2 С.35-42.
2. Семёнов И.Н. Опыт деятельностного подхода к экспериментально-психологическому исследованию мышления на материале решения творческих задач // Методологические проблемы исследования деятельности.-М.:ВІЖГЭ, 1976. С.146-186.
3. Семёнов И.Н. Системный подход к изучению и организации продуктивного мышления // Исследование проблем психологии творчества,-11. 'Наука, 1983. С.27-61.
4. Найдёнов М.И. Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду: Автореф. диссертации на соискании степени канд. психол. наук.-Киев, 1990.
5. Степанов С.Ю. Место личностной рефлексии в решении творческих задач: Автореф. диссертации на соискание степени канд. психол.наук.-М.,1984.
6. Восприятие музыки/ Ред.-состав. В.Н.Максимов .-М.:Музыка, 1980.
7. Интонация и музыкальный образ: Статьи и исследования музыковедов Советского Союза и др.соц.стр1н.-М.:Музыка, 1965. 6. Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя:
Учеб. пособие для вузов.-М.:Высш.шк.,1990.
9. Костюк А.Г. Некоторые вопросы восприятия музыкального произведения// Вопр. психологии. 1963.Д2. С.45-58

10. Медушевский В.В. О закономерностях художественного воздействия музыки.-М.:Музыка, 1976.
11. И. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия.-М.:Музыка, 1972.
12. Проблемы музыкального мышления/ Сост.М.Г.Арановский . -М.: Музыка. 1974.
13. Сохор А.И. П'луэръ{& как вид искусства.-М. 1970.
14. Тарасов Г.С. О коммуникативной природе человеческих способностей//Вопр. психологии. 1987. ДЗ.С.115-121.
15. Найдёкоз Л.А., Найдёнов У.И, О рефлексивном аспекте индивидуального и совместного решения творческих задач //, Человек - творчество - компьютер: Тез.докл.и 8-му междунар. конгр.по логике.философии и методологии науки.-М.,19й7. 4.1. С.175-179
16. Найдёнова Л.А., Найдёнов М.Н., Семёнов И.Н. Рефлексичная организация группог.ого решения задач // Словарь разработчика систем "человек - ЭВМ".->!., 1987.
17. Арсеньев А,С. Естественно-научное и гуманитарное знание в педагогическом процессе // Педагогика искусства и школа /Под ред.Б.М.пеменского .-М.. 1962. С.25-45.