

ПОТЕНЦИАЛ ПРОБЛЕМНО-КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСТВА НА УРОКАХ МУЗЫКИ.

Настоящая статья посвящена описанию проблемно-конфликтной ситуации как способа актуализации и развития творческого потенциала учащихся на уроках музыки в массовой школе.

Сегодня кардинальное изменение социально-экономической ситуации предопределяет переизобретение многих привлекательных педагогических лозунгов прошлых лет из разряда деклараций в разряд действительных, реальных определителей педагогического процесса в аспекте его целей, способов их достижения и характера результата. Прежде всего мы имеем в виду педагогическое требование воспитания творческой личности, всегда предъявлявшееся к школе, и только сегодня, при отсутствии стабильности в жизни общества и человека, при тотальной неопределенности приобретающее силу жизненной необходимости, диктуемой задачей выживания.

Принятая человеком ценность творчества открывает ему жизненную перспективу, наделяя существование смыслом, не обесцениваемым никакими социальными катаклизмами. Способность же действовать творчески обеспечивает результативность усилий человека при его столкновении с неординарными, не бывшими прежде в опыте задачами, внутреннюю стабильность, необходимую для того, чтобы в целом справляться с такой проблемно-конфликтной ситуацией, каковой представляется всегда (а сегодня, кажется, в особенности) сама человеческая жизнь.

В педагогике всегда подчеркивался потенциал, которым обладает искусство, в частности музыкальное, в формировании творческой личности и задача развития творческих способностей неизменно присутствовала во всех программах преподавания музыки в массовой школе. Проблема, однако, состоит в том, что этот потенциал оставался и продолжает зачастую оставаться только потенциалом. Сошлемся на данные опроса учителей музыки г. Запорожья и Запорожской области, значительная часть которых указывает на не востребованность музыки. Типичны ответы учителей на вопрос о трудностях музыкального воспитания: сомнения "окружающих в необходимости предмета "музыка" в целом"; "отношение окружающих"; "непонимание музыки"; "отсутствие у некоторых (видимо, детей - Л.Г.) эмоционального отклика" и т.д.

С особой очевидностью эта проблема обнаруживается в работе в подростками и в знакомом для учителя виде проявляется в обращенном к нему сакраментальном риторическом вопросе учащихся: "А зачем нам эта музыка?". Можно отмахнуться от него, сославшись на свойственный подросткам нигилизм к учебе, но можно посмотреть на него как на индикатор реальной проблемы, причины которой лежат, на наш взгляд, отнюдь не только в ученике.

Характерный для преподавания в целом информационный подход, а также распространенный в практике массового музыкального воспитания подход, ориентированный на развитие специальных музыкальных способностей - развитие звуковысотного музыкального слуха, чувства ритма и т.д., - не просто не обеспечивали преодоление отчуждения ребенка от музыкальной культуры, что делало задачу творческого развития весьма условной, но в определенном смысле порождали ее. С одной стороны, они не несли в себе достаточно сильного для учащихся (безотносительно их музыкальных способностей) мотивирующего потенциала, с другой - не обеспечивали сообразными возрастным изменениям способами развития обще-

го творческого потенциала ребенка, присвоения им опыта, аккумулярованного искусством.

Трудность приобщения учащихся к музыкальной культуре, их творческое развитие при преимущественной ориентации музыкального образования на развитие музыкальных способностей (по нашим данным 54% учителей музыки имеют такую ориентацию) состояла в том, что уже сами организационные условия обучения (минимальный объем учебного времени, отводимого на преподавание музыки, ограничивающий возможности для дифференцированной и индивидуальной работы с детьми) не позволяли достичь в музыкальном развитии учащихся сколько-нибудь заметных результатов, достаточных для того, чтобы учащиеся могли опознать музыкальную культуру как доступную для них и, следовательно, привлекательную сферу приложения способностей, область достижений. Творческая деятельность, понимаемая как специфически музыкальное творчество, оставалась (особенно начиная с подросткового возраста) уделом немногих, для большинства учащихся являясь скорее пожеланием, идеалом, чем реально достигаемым результатом.

Ориентация на развитие музыкальных способностей, как и информационный подход в музыкальном образовании, знаниевая направленность преподавания (освоение музыкальной грамоты, знание разучиваемых песен и музыкальной литературы и т.д.) формировали тот опыт ребенка в его контактах с музыкальной культурой, который для него не обладал очевидной полезностью ни с точки зрения прагматики будущего профессионального выбора ("музыкант" – профессия "штучная"), ни с точки зрения значимого для учащегося употребления его "здесь и теперь" (разве что для получения оценки, что в контексте не сводимого к учебной деятельности целостного жизнеосуществления ребенка, делало его еще более бессмысленным).

Консервативность методического инструментария, почти неизменного на протяжении всех лет "приобщения" учащегося к музыкальной культуре в рамках школы, не отражавшего реальные потребности ребенка (в общении и самопознании) и открывающиеся возможности (умножающиеся в подростковом возрасте общую способность к творческой познавательной деятельности, развивающееся самосознание) только усугубляла тупиковость ситуации.

Таким образом, ориентация на развитие музыкальных способностей, на основанное на них музыкальное творчество не реализовывала задачу творческого развития ребенка, так как, на наш взгляд, неправомерно суживала предмет и понимание результата творчества (продукты музыкальной деятельности учащихся, музыкальные способности), информационный же подход не предлагал адекватных способов развития творчества как универсальной способности.

Ниже излагаются основания предлагаемой нами методической системы, апробированной в преподавании музыки в массовой школе, и дается описание метода организации ситуаций творчества на уроках музыки.

Определяющей для нас являлась идея личностного роста учащихся как цели музыкального воспитания. Идея переориентации учебного процесса с предмета на ученика лежит в русле общей тенденции гуманизации и неоднократно подчеркивалась в психолого-педагогических исследованиях проблем музыкального воспитания (как профессионального, так и массового) последнего времени (В.Г.Ражников, 1988; Г.С.Тарасов, 1998; А.Д.Перепелица, 1990 и др.). (Заметим, что только 17% опрошенных нами учителей музыки указали на изменения в характере ребенка как на один из критериев результативности своей работы).

Приоритеты нашей работы в предметном аспекте определяло понимание музыки (искусства в целом) как особой формы коммуни-

кации (В.В.Медушевский, Е.В.Назайкинский, Г.С.Тарасов и др.). Оно конституировало содержательную проблемность многих исползовавшихся нами заданий и задач, предъявление которой имело потенциал порождения проблемно-конфликтных ситуаций.

Способом овладения содержанием, личностного развития учащихся являлась организация и использование учителем стихийно-возникающих в процессе общения учащихся с музыкой проблемно-конфликтных ситуаций, актуализирующих и развивающих творческий потенциал подростков. При этом, используемая нами как диагностический инструмент концептуальная модель осуществления творческого процесса в группе (М.И.Найденев, 1990), "схватывающая" процесс творчества в единстве его интеллектуального, личностного и коммуникативного аспектов, позволяла видеть личность в творческом процессе целостно, делала процесс творческого развития ребенка "объемным" и регулируемым, позволяла фиксировать результат как приобретения учащегося, имеющие широкий спектр.

Итак, в основании построения нами методических средств, направленных на освоение учащимися творческой позиции, лежат представления психологии рефлексии о процессе творчества как о проблемно-конфликтной ситуации. Она задается неоднозначностью условий задачи, которую необходимо решить (здесь мы опускаем вопрос о содержании и технологии создания специально конструированных нами музыкальных задач и заданий). Эта неоднозначность провоцирует учащегося к применению стереотипных способов, не ведущих к достижению результата. При этом проблемность возникает в процессе содержательного преобразования условий задачи, когда имеющиеся у человека интеллектуальные способы оказываются недостаточными для ее решения и характеризуют, таким образом, интеллектуальный аспект деятельности. Конфликтность же характеризует личностный ее аспект и проявляется как особое эмоциональное состояние, возникающее при столкновении учащегося с проблемой, решить которую готовым способом-стереотипом он не может. Переживание человеком своей неадекватности в проблемной ситуации часто блокирует его интеллектуальную активность и делает недостижимым получение результата. Проблемность ситуации выступает условием активной интеллектуальной деятельности, конфликтность – условием творческого развития личности. Возможность преодоления проблемно-конфликтной ситуации (ПКС) определяется способностью личности к переосмыслению обнаруживших себя в ходе решения творческой задачи интеллектуальных, личностных, коммуникативных стереотипов, т.е. рефлексией.

Смысл обращения к проблемно-конфликтной ситуации как способу формирования творческой личности несколько иной, чем при проблемном обучении. ПКС характеризуется вовлечением в процесс осмысления не только содержательной, предметной проблемности (которая в проблемном обучении является центром внимания учителя при планировании и организации им учебной деятельности), но и личностных оснований содержательной деятельности учащихся, их коммуникативных проблем. В ПКС продвижение в содержании часто является формой реализации личностных смыслов ребенка, благодаря чему индивидуализированными оказываются роль и назначение отдельных музыкальных заданий, составляющих предметную основу проблематизации. Выполнение заданий в проблемно-конфликтной ситуации является не целью, что характеризует традиционный тип обучения как "движение по предмету" (А.С.Арсеньев, 1982), а средством интеллектуально-личностного развития учащихся в специальной предметной области.

Покажем это на примерах, имевших место в нашем опыте. Так, на "домузыкальном" этапе освоения учащимися коммуникативной позиции в общении с искусством нами использовалось игровое задание "характеристики", условием которого было дать обязательно

положительную и обязательно правдивую характеристику одного из своих одноклассников.

Различия в характере сложившихся в классных коллективах отношений по разному предопределили содержание развернувшихся проблемности и конфликтности, и, следовательно, предмет и результаты творческого процесса. В классе с отрицательной коммуникативной установкой основой конфликтности выступало противоречие между реальным эмоционально негативным отношением к другому (вследствие узости ценностных оснований отношений, давления в отношениях ролевой позиции - "ученик") и условиями игры, запрещавшими его выражение; предметом творческого переосмысления - собственная коммуникативная позиция, результатом - ее изменение. Таким образом, разрешение проблемно-конфликтной ситуации в этом случае закладывает основания личностных изменений, преодоления коммуникативных стереотипов, задаваемых ролевыми нормативами и препятствующих присвоению опыта, который несет в себе музыкальная культура.

В классе с эмоционально нейтральными коммуникативными установками и с дефицитом положительного отношения учителей (вследствие отсутствия достижений учащихся в учебе) задание принимается легко, отсутствует конфликтность, описанная выше; интеллектуальная энергия направлена на выполнение задания; конфликтность в достаточно смягченных формах возникает вследствие необходимости выполнить условие задания (дать правдивую характеристику) и неразвитостью осознанной деятельности по пониманию подростками другого человека. Результатом преодоления ПКС в этом случае является актуализированная у учащихся ценность другого (всякого) человека, повышение их самооценки на основании признания ценности человеческих (не ученических только) качеств, первичное освоение коммуникативных умений (вопринимать, понимать другого), развитие умение придавать эстетическую форму высказыванию (характеристики в стихотворной форме, метафоричность, образность характеристик).

Учитель, осознающий потенциал ПКС в развитии творческой личности, не стремится избежать конфликтности, а употребляет свое умение на управление ею. В отдельных случаях он намеренно прибегает к конфликтизации для публичного обнаружения тех личностных стереотипов, которые ограничивают возможности личностного роста учащегося. Так, именно конфликтность, возникшая вследствие несоответствия прогноза отличницы о предполагаемом характере музыки на стихи С.Есенина "Поет зима" с его воплощением в музыке Г.Свиридова (кантата "Памяти Сергея Есенина") была тем предметом, с которым работал учитель и который имел приоритетное значение для дальнейшего развития ученицы. Творческое преодоление таких ситуаций (сопряжение разных позиций) содержит потенциал выхода ребенка за пределы своего актуального "я", изменения коммуникативной позиции в отношении принятия-непринятия позиции другого, расширения опыта переживания через проживание реальной ситуации, создающих предпосылки и для открытости перед обогащающим влиянием музыки. Это есть творческое сотворение себя как социального субъекта, как исторического человека.

Подчеркнем еще раз, что планируемым результатом разрешения ПКС выступает не только содержательный результат ("ответ" на обнаруженную проблему), но изменение эмоционального состояния, коммуникативной позиции учащегося, открытие в себе субъекта музыкальной культуры (к такого рода результатам мы можем отнести итог решения одним из подростков - Валерой Д. - музыкальной задачи, выразившийся в его оценке этого результата: "Я и не знал, что я могу говорить о музыке").

В генерализованном виде таким результатом является изменение отношения учащегося к музыкальной культуре, основанное на

открытии личностных смыслов этого общения и владения способами употребления открывающегося в искусстве опыта. Вот примеры такой личностной связи ученика с музыкой (ответы учащихся 5-го класса на вопрос: "Зачем нужна человеку музыка?"): "Человек может больше узнать о себе" (Настя К.); "Человек как бы узнает о себе прошлом, настоящем и будущем. Музыка рассказывает о внутреннем человеке" (Рома П.); "С помощью музыки можно как бы узнать о людях разного времени" (Олег М.); "Чтобы справиться со своими чувствами" (Сергея Л.).

Готовность педагога откликаться на стихийно-возникающие проблемно-конфликтные ситуации позволяет оперативно реагировать на актуальные для учащихся проблемы в области их отношений с музыкальным искусством и работать в сфере сотворения смыслов обращения учащегося к музыке. "Незаготовленность", открытость проблемно-конфликтной ситуации (отсутствие готового решения для всех участников ПКС) требует творческой позиции и от учителя, делает учащихся и учителя партнерами и уже не в учебной ситуации, а в контексте совершающейся жизни и, таким образом, способствует развитию у учащихся творчества как позиции по отношению к любой (безотносительно предметного содержания) неординарной задаче.