

# ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.8

Е.Е. Ланкина

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Томское государственное областное музыкальное училище им. Э. Денисова

Если рассматривать содержание обучения с позиций личностно-ориентированного образования, надо исходить из того, что учение – процесс, субъектом которого является ученик (учащийся). Личность учащегося – это субъектный центр образовательного процесса. Центральной категорией содержания образования становится, таким образом, субъектный личностный потенциал учащегося, актуализирующийся и формирующийся в образовательном процессе.

Такой подход особенно актуален в контексте проблем эстетического воспитания и художественного образования, где на первый план выходит целостно-личностный характер всех процессов и аспектов творческого развития. Способность эстетического освоения и художественного осмысления бытия – интегральная способность. Это скажется, во-первых, в предметно-содержательном аспекте, поскольку *эстетическая значимость* раскрывается как многосторонняя гармонизованная полнота мира, во-вторых, в аспекте психологическом предполагает целостное и гармонизованное включение интеллектуальных, эмоциональных и даже психомоторных механизмов психики – сторон человеческой деятельности.

В искусстве кроется особый опыт личностного развития человека. Современные педагоги, искусствоведы, исследователи культуры – В.В. Медушевский, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, Г.Н. Кудина – указывая на формирующую сознание роль искусства, рассматривая человеческую личность, раскрывающуюся и воспитываемую в художественной деятельности, обосновывают свои взгляды, опираясь на глубокую психологическую и философскую аргументацию. Представление о личности у выдающегося отечественного музыковеда В.В. Медушевского основано на понятии человека-творца, реализующего в процессе жизни Божий дар – свои творческие потенциалы. Психологичес-

кие работы А.А. Мелик-Пашаева посвящены изучению способностей к художественному творчеству. Поднятая им проблема высшего «Я» как источника, «трансцендентного по отношению к наличным формам конкретной деятельности... и связанного с потенциалом самореализации человека-творца», подразумевает тему нравственности, то есть существование «трансцендентного» нравственного источника, требующего, как и способности к художественному творчеству, «реализации дара» [1].

Одной из ключевых характеристик субъектности, а следовательно и личности, является творчество. Во всем мироздании только человек обладает в полном смысле субъектностью – обладает полной способностью самоопределения в своей деятельности, обладает потенциалом выбора, изменения и преобразования своего наличного бытия, а вместе с тем и бытия непосредственно связанного с ним мира. Но этот бесспорный потенциал является именно внутренним, то есть может быть выражен лишь в терминах самобытия субъекта. Он существует и актуализируется лишь в форме внутренней обращенности субъекта к себе, внутренней определяемости собой. Форма существования этого потенциала – субъект-субъектное отношение. Везде творческий потенциал, потенциал преобразования наличного бытия обретает черты субъект-субъектной коммуникации, имеющей рефлексивный характер.

Эстетическая деятельность, со своей стороны, – это прежде всего внутреннее целостное переживание личности, которое находит свое продолжение в художественном мышлении – в соответствующих формах выражения и понимания и в различных видах продуктивной художественной деятельности, имеющих интегральную, целостно-смысловую природу.

Примечательна известная позиция выдающегося психолога Б.М. Теплова: «По отношению к музыке и литературе нередко высказывается мнение, что творческая деятельность доступна лишь отде-

льным специально одаренным детям и что поэтому ей не может быть места в массовом художественном воспитании. Психологические данные говорят о том, что последнее мнение несправедливо и что раннее вовлечение детей (и не только особо одаренных) в творческую, а не только «воспринимающую» деятельность очень полезно для общего художественного развития, вполне естественно для ребенка и вполне отвечает его потребностям и возможностям» [2, с. 16–17]. Мысли о важности и целесообразности продолжения музыкального творческого развития в школьном возрасте мы встречаем у Д.Б. Кабалевского: «Собственно творческая деятельность учащихся (сочинение музыки, импровизация), тяготение к которой, хотя бы и в самых наивных формах, заметно у большого числа детей в раннем возрасте, насколько это возможно, желательно развивать и в школе, в рамках классных и внеклассных занятий музыкой» [3, с. 26].

Качества, формируемые музыкой, носят универсально-личностный характер, способный сказаться в любом виде деятельности. Известны многочисленные факты прогрессивного общего интеллектуального развития детей, интенсивно занимавшихся музыкой (хоровое пение, музыкальное исполнительство), проявляющегося, в частности, в неспецифически художественных видах учебной деятельности, в успешности решения ими задач, требующих высокой степени ассоциативных обобщений и творческих проявлений. У замеченной таким образом закономерности есть серьезное психологическое и психофизиологическое обоснование.

Если описывать личностно-ориентированную систему образования в таком «трехмерном» пространстве: личность-субъект – педагогическое общение – культура, учитель и ученик оказываются как бы равноправными субъектами этого процесса. В связи с этим по-особому должна быть понята роль учителя. По мнению сторонников инновационных личностно развивающих педтехнологий, нельзя считать учителя субъектом всего процесса обучения, так как его более индивидуализированная часть – учение – происходит во внутреннем плане действий ученика. Значение опоры именно на такую модель особенно возрастает в связи с образовательной деятельностью художественного направления. Здесь это отношение двух (или нескольких) равноценных субъектов в едином процессе постижения и выражения эстетического смысла. Это вовлечение субъектов общения в единое поле (пространство) креативного эстетического события. Идеальная модель образовательного процесса здесь, на наш взгляд, связана с принципом *сотворчества* учителя и ученика.

В освоении материала и содержания искусства и, в частности, такого субъективно действенного

его вида, как музыка, роль ведущего субъекта образовательного процесса начинает играть учащийся. Само же общение в этом процессе не ограничивается отношениями: учитель–ученик, а выводится на более широкую «орбиту» творчески значимых отношений между учащимися в коллективном общении с искусством, а также на уровень более широкой социальной среды – общественного признания творческих успехов детской индивидуальности, признания, имеющего существенное значение в формировании творческой личности. Этот фактор играет важную роль в самосознании ребенком своей деятельной позиции в качестве творческой.

Цель педагогической активности в таком образовательном процессе – не только создание информационной среды и условий для развития мышления в учебной деятельности, а и обеспечение оптимального режима развития сознания – для формирования и актуализации личностного, понимающего и творческого потенциала.

Творчество и творческое развитие, таким образом, выступают не просто отдельными креативными компонентами, а деятельным измерением субъектно-личностного потенциала и развития в целом и несут в себе структурный отпечаток его системы.

Благотворное влияние творчества на изменения ряда психологических характеристик детей отмечалось многими авторами. К. Роджерс основывал свою веру в эффективное развитие человека на раскрытии его потенциальных творческих способностей, считал, что реализация творческих задатков личности с детства является условием правильного развития эмоций. П. Торренс и Тэйлор находили взаимосвязь между творческой самореализацией ребенка и его успешным интеллектуальным развитием, видели в творческой самореализации ребенка механизм противостояния личности разрушительным влияниям тревожности и страха как «жизненного чувства современности».

Отечественные ученые А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, М.И. Лисина, Л.И. Божович, А.М. Матюшкин считали обращение к самостоятельному творчеству необходимым звеном в личностном развитии ребенка, так как именно оно оказывает непосредственное положительное воздействие на возрастные изменения потребностно-мотивационной сферы детей. А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская и Г.Н. Кудина считают реализацию «творческого дара» точкой отсчета формирования нравственности ребенка, так как самореализация в творчестве формирует у детей качественно новое отношение к миру – отношение сочувственного переживания.

В последние годы все возрастающее внимание исследователей привлекает связь творчества с эмоциями. Интерес в этом отношении представляет предложенное Дж. Эврилл и К. Томас-Ноулз понятие эмоциональной креативности; в этом подходе

сама эмоция рассматривается как творческий акт. Это такое эмоциональное проявление, которое является новым, эффективным и аутентичным. В отечественной науке сторонником рассмотрения эмоций и творчества в тесной связи является Е.Л. Яковлева. Каждый человек уникален и неповторим; он неповторим в своем отношении к тому, что нас окружает. Это отношение, считает Е.Л. Яковлева, дается человеку в эмоциональном переживании. «Развитие творческого потенциала личности <...>, – подчеркивает Е.Л. Яковлева, – осуществляется именно через эмоциональный аспект» [4, с. 5]. Эти слова исследователя-педагога не относятся напрямую к музыкальному и вообще художественному образованию, а носят характер обобщающего положения. Но именно к условиям музыкального развития, по нашему мнению, они относятся больше всего.

Именно в художественном, и в особенности в музыкальном развитии, индивидуальный эмоциональный потенциал, его раскрытие и развитие играют ключевую и основополагающую роль. Эмоциональность, эмоциональная отзывчивость на музыку квалифицируются в литературе по музыкальным способностям как первостепенная по своей важности и генерализующая музыкальная способность. Музыка, непосредственно обращаясь к чувствам и формирующая логику чувств человека, которые и становятся его смыслообразующими органами, открывает особые возможности непосредственно эмоциональной экспрессии, равно как и возможности непосредственного понимания довольно тонких психологически явлений, которые без нее осваиваются медленно и случайно-ситуативно.

«Законом художественного творчества является формирование в самом акте творчества художественной личности автора» [5, с. 21]. А воспитание такой личности, как отмечает Е.Я. Басин, «с необходимостью предполагает способность формировать в структуре своей личности “Я” другого автора и вступать с ним в диалог. Строя художественное высказывание, автор стремится активно определить адресата, предвосхитить его “ответ” на это высказывание: и то и другое, оказывая активное воздействие на акт творчества, предполагает формирование нададресата. Наадресат – существенный фактор художественного высказывания» [5, с. 12]. «Образ наадресата становится регулярным фактором творческого акта, когда он из образа превращается в компонент психологического субъекта, его “Я”, управляющего творческим процессом формирования прораба» [5, с. 12]. Творчество как созидательная самоотдача обретает смысл в «другодоминантном» (термин, введенный Г.С. Батищевым) типе личности. Именно «другодоминантность» смысла – ориентированность понимающего переживания и творческого деяния на созидательное по своему значе-

нию благо «другого», направленное на создание другого бытия, выражает оптимальную организацию сознания личности. Здесь способность понимания обретает наибольший потенциал; саморефлексия становится более адекватной; освоение культурных содержаний – наиболее глубоким.

Итак, творчество – интегральное качество человеческой деятельности, включающее в себя продуктивные (новое) и процессуальные (эмоциональность, развитие...) элементы, характеристики обусловленности (свобода), субъектности (индивидуальность творческого «я»), нравственной направленности («другодоминантность», субъект-субъектность, творчество во имя создания другого).

Все сказанное здесь подталкивает к выводу: нельзя формировать музыкальные способности, вырабатывать музыкальную одаренность, эстетическую чуткость в отрыве от формирования творческого и одновременно нравственного потенциала.

В связи с этим можно выделить *основные задачи* музыкально-художественного и творческого развития в младшем школьном возрасте:

1) продуктивное развитие способности эстетического сопереживания действительности как умения вступать в особую форму духовного деятельного общения с эстетически преображаемым и этически содержательным миром человеческих чувств, эмоций, жизненных реалий;

2) осуществление художественного осознания мира учащимся через соответствующую собственную созидательную деятельность. При этом образное мышление развивается именно на основе импровизированного творчества;

3) развитие интегративных качеств восприятия и мышления, оптимизация навыков целостного и динамического деятельного охвата явлений искусства с выходом за рамки только одного из его видов. Интеграция видов искусства в эстетически-творческом развитии вытекает из единства художественного мышления;

4) формирование основных художественных знаний и умений как необходимой предпосылки для реализации собственного творческого опыта школьников и выработки критериев осмысленной деятельности.

Перед учителем музыки стоит сегодня объективная проблема, которая связана с противоречием между все возрастающей потребностью развития у учащихся художественного мышления и на его основе художественно-творческого потенциала и несформированности условий, прежде всего системно-организационных, для такого развития. Прежде всего, это психолого-педагогические условия, при которых происходит художественное развитие младших школьников. Это и обеспечение учебного процесса соответствующими по характеру лично-

стно-развивающими программами, и наличие развивающих технологий и методик.

Одним из главных социально-психологических моментов детского творчества является создание ситуации успеха. Она позволит поддержать и развить интерес к творческой деятельности, стимулировать эмоциональную мотивацию к ней, наряду с теми, преимущественно игровыми, формами осуществления этой деятельности, которые могут превратить ее в непринужденно свободную и в то же время технологически оснащающую. Импровизационно-творческая игра, оптимально соответствующая организации творческой деятельности особенно в младшем школьном возрасте, не может существовать в условиях авторитарной педагогики. Поле подобной игры – это педагогика сотрудничества, причем личностно-ориентированная педагогика. В связи с этим для создания условий для эстетического творчества необходим особый тип педагогических отношений и педагогического общения. В его основе – диалог ребенка через его творчество со взрослым миром. Примером такого творческого общения может служить совместное музицирование учителя и ученика как в процессе индивидуальных музыкальных занятий (игра на музыкальных инструментах, пение), так и в групповой музыкальной деятельности на уроке или вне урока.

Ориентация на развитие художественно-творческого потенциала позволяет осмыслить музыкальную деятельность школьников как единую личностно-развивающую систему и, соответственно, выстроить модель организации такой музыкальной деятельности. Принципами построения такой модели станут: 1) опора на взаимосвязь развития художественного мышления – способностей понимания музыки, активно-деятельностного и креативного развития; 2) индивидуализация в организации форм деятельности и в определении ее целевой направленности; 3) координация тем и проблем урока музыки с творчески развивающим контекстом системы музыкальной деятельности в целом.

Само музыкальное восприятие – понимание музыки – является внутренне творческим – «сотворческим». Музыка не существует и вне процесса интерпретации, поэтому музыкальное интонирование – это всегда в той или иной степени эмоционально-истолковывающее, понимающее переживание. Творчество – сотворчество с самой музыкой (ее автором, исполнителем) – является, таким образом, необходимым моментом осмысленного музыкального восприятия, сопровождающим любое внимательное «слушание музыки».

Являясь специфической формой обучения младших школьников, в которой более важен сам творческий процесс, нежели его результат, импровизация, зарождающаяся в опыте спонтанного самовыражения детей, ведет через различные направления музыкально-

импровизационной деятельности к созданию собственных композиций. Импровизация как один из компонентов детского музыкального творчества находит свое освещение в исследованиях Н.А. Ветлугиной (в рамках дошкольной музыкальной педагогики), Г.С. Ригиной (музыкальная импровизация входит в структуру урока музыки в начальных классах), А.А. Пиличаускаса (музыкальная импровизация на основе инструментального исполнительства) и др.

Практический опыт введения импровизации в структуру музыкальной деятельности показывает не только большую заинтересованность детей процессом творчества, высокую их мотивацию в деятельности, но и несомненное положительное его влияние на музыкальное и художественно-творческое развитие учащихся в целом. Музыкальная импровизация выступает мощным и незаменимым фактором мотивации в музыкальной деятельности и музыкально-художественном развитии именно и прежде всего для учащихся младших классов.

С импровизацией тесно связано сочинение. Элементарно облегченные формы сочинения и досочинения создают опору для того, чтобы свободное музицирование могло превратиться в осмысленную импровизацию. Эти виды деятельности способны соединяться в рамках выполнения творческих заданий, предлагавшихся детям младшего школьного возраста в ходе авторского опыта разработки уроков музыки, нацеленных на творческое развитие детей в интегрированных формах эстетической деятельности. Более подробное описание данного опыта изложено в 4-й главе монографии «Музыка и развитие личности ребенка» [6]. Это: а) сочинение мелодии на стих; б) завершение мелодии (досочинение); в) сочинение ритмического аккомпанемента к песне; г) подбор инструментов и сочинение мелодий для персонажей (по текстам детских стихов и сказок). Кроме того, система видов творческой деятельности включает элементарное музицирование на инструментах, импровизацию, сочинение. А это предполагает включение в музыкальное обучение групповых, ансамблевых и индивидуальных организационных форм деятельности.

Нахождение взаимосвязи слуховых и двигательных компонентов исполнения – это всецело творческий процесс, и обусловлен он самой природой музыкально-слуховых представлений. Музыка и движение как бы взаимно «подкрепляют» и усиливают друг друга. Можно выделить несколько способов движения под музыку: свободное дирижирование, имитация игры на музыкальных инструментах, пластические этюды, инсценирование песен, танцевальные движения. Наш опыт проведения уроков музыки творческого типа включал следующие виды заданий на музыкально-ритмические движения: а) пластическая интерпретация музы-

кального произведения; б) пластические импровизации; в) творческое задание: совместно с учителем придумать движения к песне; г) сочинение движения под музыку; д) свободное дирижирование; е) импровизация танцевальных движений и хореографических композиций.

Процесс развития творческого потенциала учащихся должен, по нашему мнению, включать многообразные виды музыкально-дидактических игр,

игру на детских музыкальных инструментах как вид элементарного музицирования, изобразительную деятельность на уроке музыки, в том числе рисование на тему, графическое моделирование ритмо-интонаций песен. Совместное творчество учащихся под руководством педагога осуществляется и в сочинении стихотворных текстов к программной музыке, стихов к пьесам композиторов.

*Поступила в редакцию 12.10.2006*

## Литература

1. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Трансформация детской игры в художественное творчество / Искусство в школе. 1994. № 2.
2. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.; Л., 1947.
3. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления. М., 1986.
4. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М., 1997.
5. Басин Е.Я. Психология художественного творчества. М., 1985.
6. Ланкин В.Г., Ланкина Е.Е., Хох И.Р. Музыка и развитие личности ребенка. Томск, 2005.

УДК 373.1

*Ж.С. Максимова*

## ИССЛЕДОВАНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Кемеровский государственный университет, филиал в г. Анжеро-Судженске

В современном социуме востребованность личности, имеющей прочный фундамент информационной, интеллектуальной, коммуникативной, нравственной, демократической культуры, очевидна и неоспорима. Основная задача образовательной политики – создание условий для достижения обучающимися таких образовательных результатов, которые обеспечат им возможность самостоятельного решения проблем в различных сферах деятельности в условиях демократического общества с рыночной экономикой. (См.: Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года). В условиях перехода в информационное общество главной ценностью образования становится формирование в человеке:

– потребности и возможности выхода за пределы изучаемого;

– расширения спектра практического применения полученных сведений; способности к самообразованию на протяжении всей жизни;

– умений самостоятельного, творческого, ответственного поиска, отбора, обработки и использования информации.

Конструктивное решение поставленных задач возможно при реализации в воспитательно-образовательном процессе личностно-ориентированного, интерактивного, развивающего, проблемного обучения, коллективно-творческого воспитания.

Из всех перечисленных видов обучения проблемное обучение имеет самую длительную историю разработки и внедрения, прошедшую три этапа развития [1]. Первый был связан с разработкой идей активизации учебного процесса, способы и средства которого нащупывались в течение многих столетий (маевтика Сократа, дидактика Я.А. Коменского, идеи Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А.В. Дистервега, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева). В ходе второго этапа на основе идей активизации учения в конце XIX – начале XX вв. начинает формироваться исследовательский метод обучения, основанный на приемах развития познавательной самостоятельности учащихся в овладении знаниями (А.Я. Герд, А.П. Пинкевич, В.В. Половцев, Б.Е. Райков). В первой половине XX в. начинают формулироваться идеи и средства обучения путем разрешения проблем («problem solving») в работах Дж. Дьюи, Дж. Брунера, Г. Пойа, О. Зельца, К. Дункера. За рубежом технология развития продуктивной творческой мыслительной деятельности учащихся появилась под названием «problem solving», что в отечественной педагогике было соотнесено с понятием «проблемное обучение», хотя дословный перевод – «решение проблем». Становление этого типа обучения в традиционном для отечественной психологии и педагогики смысле началось во второй половине XX в. и связано с именами А.В. Брушлинского, М.И. Махмутова, А.М. Ма-