

"ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА"

№4 2008 год

музыкальное образование

Затямина Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук,
зав. кафедрой теории, методики и организации социально-культурной деятельности
Волгоградской государственной академии повышения квалификации работников образования.
e-mail: tzatymina@yandex.ru

Реализация развивающего потенциала музыкальной деятельности ребенка как педагогическая проблема

Нужно ли сегодня специально обращаться к вопросу музыкальной деятельности ребенка? Есть различные причины, которые в самом широком плане утверждают его актуальность. Обращение к вопросу музыкальной деятельности именно ребенка необходимо, в первую очередь, с нравственных позиций, т.к. ее усвоение и реализация — это норма полноценно развивающегося Человека культуры. Если посмотреть с точки зрения задач, которые определяют современные требования образования, то вновь убеждаемся что нужно, т.к. необходимо чтобы дети в образовательном процессе усваивали различные деятельности, на которых основана культура и человеческая цивилизация. Еще одно «нужно» обусловлено тем, что эта деятельность непосредственно связана с формированием у ребенка духовно-творческого опыта, без которой данный вид опыта будет неполноценным. Обращение к вопросу музыкальной деятельности ребенка также востребовано и с точки зрения педагогической практики, ведь содержание это только одна сторона учебно-воспитательного процесса, его необходимо еще и реализовать, чтобы оно стало музыкальной культурой ребенка, духовно-творческим опытом наших учеников.

Подготовка педагогов в системе постдипломного образования строится на основе учета тех профессиональных затруднений, которые существуют в реальной педагогической практике. Преподаватели, работающие в системе постдипломного образования, а так же сами педагогическо-музыканты говорят о том, что вопрос реализации развивающего потенциала музыкальной деятельности ребенка является сегодня их педагогической проблемой. Поэтому, содержание данного вопроса должно стать контекстом современной постдипломной подготовки педагога-музыканта, который объединит в себе различные аспекты: мировоззренческий, педагогический, психологический, методический, что позволит сам процесс постдипломного образования сделать целесообразным, целостным. Чтобы организовать такую подготовку необходимо иметь детальное представление о процессуальном аспекте развивающего потенциала музыкальной деятельности ребенка.

Понятие музыкальная деятельность используется в различных научных сферах, с точки зрения которых, определяется и его категориальная интерпретация. В музыковедении (Е. В. Назайкинский, В. В. Медушевский, В. Н. Холопова и др.) музыкальная деятельность является фундаментальным понятием, которое рассматривается как акт присутствия автора в произведениях музыкального искусства. В психологии (Б. М. Теплов, Л. С. Выготский, А. А. Мелик-Пашаев, М. С. Старчеус и др.) – это психологические процессы, участвующие во взаимосвязи человека с искусством (восприятие, мышление, способности и т.д.). В философии (М. С. Каган) — это один из видов человеческой деятельности. В педагогике (Д. Б. Кабалевский, Е. В. Николаева, О. П. Радынова, Л. В. Школяр), музыкальная деятельность это система устанавливаемых отношений ребенка с миром музыки, результаты которых отражаются в музыкальной культуре ребенка, а так же в опыте его духовно-творческого бытия. О возможности искусства в формировании такого опыта говорится в трудах философов, психологов, выдающихся деятелей культуры и искусства (Н. А. Бердяев, П. Валери, Л. С. Выготский, В. В. Кандинский и др.). Его содержание связано с культурой, способами человеческой жизнедеятельности. Педагогическая интерпретация, имея свою специфику, связанную с категорией отношение, располагает возможностью соотносить различные аспекты понимания музыкальной деятельности. Данные возможности открываются при рассмотрении музыкального образования в русле гуманитарной стратегии, где актуализируются бытийные проблемы человеческой жизнедеятельности,

внутренние закономерности самодвижения человеческой целостности. Именно с данных позиций важно определить не только содержательные характеристики развивающего потенциала музыкальной деятельности, но и условия его реализации в образовательном процессе. Рассмотрим вначале первую составляющую этой проблемной диады.

Потенциал музыкальной деятельности представляет совокупность возможностей, определяющих условия для развития, воспитания ребенка, а так же коррекции его психического состояния. Соответственно, из имеющейся совокупности возможностей музыкальной деятельности можно выделить развивающий, воспитательный, коррекционно-развивающий, музыкально-терапевтический ее потенциал. Совокупность возможностей музыкальной деятельности образуется на основе входящих в ее состав структурных компонентов, это человек, музыка и способы их взаимосвязи. Чтобы организовать сегодня процесс обучения ребенка как развивающий, необходимо иметь ясные представления о развивающем потенциале музыкальной деятельности.

Для рассмотрения развивающего потенциала характерным является принятие человека в его субъектном качестве. Многие исследователи (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, В. П. Зинченко, Н. М. Борытко и др.) убедительно доказали то, что субъект — это всегда целостный, «развивающийся духовный организм» (Б. М. Целковников), допускающий такую позицию, которая исходит из «органического мировоззрения» (Н. О. Лосский, П. А. Флоренский и др.). Анализ работ выделенных авторов показывает, что определение «субъект деятельности» связывается с наделением человека особым типом активности, которая проявляется в определенной системе отношений «субъект-субъектных», или «субъект-объектных», связь между которыми осуществляется как со-участное бытие. Со-участие ребенка по отношению к музыке выражается в том, что он своим усилием «вскрывает» возможности музыки, делая их значимыми как для себя, так и для других. Такая со-участная противопоставленность субъекта и объекта была обоснована С. Л. Рубинштейном. С этой точки зрения проблема современного педагога-музыканта видится в том, что он «оберегает» ребенка от возможности ощутить себя субъектом музыкальной деятельности, что осложняет установление им контактов с музыкальным искусством. Такая педагогическая осторожность есть результат желаний самого педагога раздвинуть как можно шире границы мира музыки для ребенка, соответственным получается и педагогический эффект.

Сущность субъекта, согласно С. Л. Рубинштейну, заключается в том, что он может находиться в разных связях и отношениях, в число которых входит деятельность. В отличие от познания, которое является односторонним актом (С. Л. Рубинштейн, П. А. Флоренский), т.е. только со стороны субъекта, деятельность шире, она включает в себя акт познания. Ребенок как субъект музыкальной деятельности является «исходным побудителем», «отправным пунктом» отношений с музыкальным искусством. Отношения ребенка и музыки в деятельности строятся на основе диалектического единства, т.е. как встречное движение между ребенком и музыкой. Соответственно, задача педагога заключается в том, чтобы создать условия, в которых возможно деятельностное взаимодействие ребенка с музыкой. Поэтому мнение о том, что каждое музыкальное произведение доступно ребенку для восприятия, верно лишь в том его смысле, если возможности музыки как объективного условия, согласуются с личностными качествами ребенка как субъекта деятельности, т.е. он сможет сам «приспособить» свои индивидуальные возможности к конкретным задачам деятельности, найти связующие точки взаимодействия с музыкой.

Возможности субъекта как «исходного побудителя» музыкальной деятельности можно представить как систему различных механизмов. Это:

- энергетические механизмы, они являются внутренней силой музыкальной деятельности ребенка и определяют ее цель, динамическое движение, устойчивость, качественное состояние, самоконтроль. К числу таких механизмов относятся: деятельная активность, саморегуляция, рефлексия;

- психологические механизмы (которые образуют сознание), являются координаторами устанавливаемых взаимоотношений субъекта деятельности с музыкой. По определению Л. С. Выготского наиболее полной величиной, в которой представлено сознание, является переживание, ядром которого являются эмоции. Об участии переживания в общении с искусством говорят не только психологи, но и отмечают композиторы, поэты, художники. Особенность переживания, по словам Л. С. Выготского заключается в том, что в нем соединяются, «с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, с другой – особенность моей личности» (Л. С. Выготский).

Собр. соч. Т. 2. 1984: 383). А.С. Пушкин в переживании видел «потрясенное ощущение», «реакцию на вечность», «некоторое откровение», «неизъяснимость наслаждения».

- интерпсихологические механизмы, это те, которые «родятся во взаимодействии человека с человеком и лишь, затем начинают выполняться индивидом самостоятельно» (А. Н. Леонтьев), необходимы для решения типичных задач музыкальной деятельности, проблем, возникающих в реальных ситуациях ее осуществлении. Данная группа механизмов включает в себя комплекс многосторонних способностей. Эти способности были выделены А. Л. Готсдинером, автор определяет их как одну «из форм активной саморегуляции, при которой индивид приспособливает свои родовые свойства к воздействиям внешнего мира и требованиям деятельности» (1981, 83-88).

Осознание педагогом всей системы возможностей субъекта музыкальной деятельности должно помочь ему регулировать отношения между ребенком и музыкой. При этом, ценностным ориентиром его профессиональной деятельности должен стать ребенок развивающийся, а не развиваемый.

Музыка, в контексте понимания развивающего потенциала музыкальной деятельности ребенка, предстает в своей духовной сущности. Существующий сегодня плюрализм научных взглядов по отношению к категории духовность, требует уточнения в понимании духовной сущности музыки. Важно определить не разность позиций, например, богословских и культурологических, а услышать их созвучие. Выделим два взгляда на одну проблему.

Согласно М. С. Кагану, своеобразие музыки в ее духовной сущности, можно видеть в том, что в ней « мерцают, непрерывно сменяя друг друга, отношения к *бытию* и к *небытию* — мы переживаем *небытие* как, *бытие* сознавая, что оно (искусство) есть *небытие*, и наслаждаемся тем, как *бытие превращено в небытие*, заставляя нас относиться к нему как к *бытию*» (1997: 303). Созвучную мысль можно увидеть в работе «Свет не вечерний. Созерцание и умозрение» С. Н. Булгакова. Автор отмечает, что область искусства находится на грани двух миров, оно зрит нездешнюю красоту и ее являет этому миру, « « само искусство отнюдь не имеет самодовлеющего значения, оно есть лишь путь к обретению красоты. Оно жизненно только в этом движении, — всегда *ad realiora* » . Действенность искусства заключается в том, что оно «обладает ключом» открывающим красоту духовной жизни человека, «если красота некогда спасет мир, то искусство должно явиться орудием этого спасения». Красота в данном понимании предстает не как эстетическая категория, а как антологическая, т.е. понятие «красота» следует рассматривать как творческую причину, которая определяет процесс движения деятельности человека.

Различные позиции едины в своем видении духовной сущности искусства, которое открывает возможность для человека приблизиться к идеальному миру в своем существовании. Действенное отношение с музыкой позволяет не только созерцать этот мир, но и создавать его в себе. Исходя из этого, можно увидеть и особенности развития, которое не становится неким закономерным результатом, а осуществляется как процесс разворачивания возможностей ребенка.

Развивающий потенциал музыкальной деятельности может остаться «чистыми возможностями» (Аристотель) если он не будет приведен в активное состояние, т.е. не будет реализован. Реализовать значит сделать переход возможного в действительное. Процесс реализации это не только путь, став на который, развивающий потенциал музыкальной деятельности начнет действовать, для этого еще необходимы ориентиры, «пусковые устройства». Определим их как механизмы, от которых зависит реализация развивающего потенциала музыкальной деятельности ребенка в образовательной системе.

Психологический закон, сформулированный Л. С. Выготским, гласит «прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же останется только руководить и направлять его деятельность» (1996: 118). Учитывая то, что музыкальная деятельность это не данность, присущая ребенку при его биологическом рождении, то выделенные механизмы должны способствовать включиться ребенку в контакт с музыкой.

Одним из таких механизмов является *художественная позиция*. Ее функция в процессе реализации заключается в том, чтобы привести ребенка в деятельное состояние по отношению к

музыке. Определение такой позиции как художественной, обусловлено качеством ее целостности. О том, что художественность есть, прежде всего, целостность отмечали в своих работах П. А. Флоренский, М. С. Каган. Целостность являет в себе не сумму отдельных элементов, а то, что дает сверхсуммативное качество. Так, художественная позиция ребенка это не только его месторасположение по отношению к музыке или его роль, адекватная природе музыкального искусства, это, в первую очередь, состояние внутренней активности по отношению к музыке, которое находит свое отражение в художественных способах воплощения.

Сущностные характеристики художественной позиции ребенка таковы, что в ней сочетаются два плана, которые образно можно определить как «музыка в человеке и человек в музыке». Два плана дают возможность выделить два измерения художественной позиции, внутренний план и внешний план. *Внутренний план* представляет иерархически организованную систему, включающую нормы, ценности, смыслы, т.е. то, что составляет ценностно-смысловую сферу человека. *Внешний план* представлен различными формами, в которых устанавливаются отношения ребенка с музыкой. Каждый из них не может выступать как независимый друг от друга, их взаимообусловленность определяется законом детерминации. Изменение внутреннего плана художественной позиции обуславливает изменение ее внешнего плана, в котором отражаются способы взаимосвязи ребенка с музыкой.

Глубокое осмысление способов взаимосвязи человека с искусством дано в исследованиях М. М. Бахтина, Е. Я. Басина, Л. Л. Бочкарева, В. В. Медушевского, А. А. Мелик-Пашаева, М. С. Старчеус. Согласно закону детерминации, обуславливающему взаимосвязь двух планов художественной позиции, можно выделить три способа взаимосвязи человека с музыкой, обозначим их как три аспекта музыкальной деятельности ребенка, это: авторский, исполнительский и слушательский. Для педагога проблема заключается в том, чтобы эти способы были деятельностью для ребенка. Для этого необходимо осознавать их цель и действия, в которых они могут быть реализованы. В теориях деятельности, разработанных С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым, действия это, прежде всего, произвольная преднамеренная опосредованная активность личности, направленная на достижение осознанной цели. Характер активности определяет своеобразие выделенных нами действий, в их определении мы руководствовались формулой Л. С. Выготского «от эмоции формы к чему-то следующему за ней» .

Реализация авторского аспекта музыкальной деятельности позволяет ребенку найти свое «местодействие» (А. А. Мелик-Пашаев), в отношении с музыкой, в результате чего происходит открытие личностного смысла. Три группы действий включает в себя реализация авторского аспекта: воссоздания, перевоссоздания, создания.

В реализации исполнительского аспекта ребенок усваивает нормы, правила, на основе которых строится взаимодействие с музыкой. Специфика реализации данного аспекта заключается в том, что, взаимодействие ребенка с музыкой строится не только на уровне идеальных образов, но и на уровне их технического воплощения, в результате чего у ребенка развивается как техническая умелость, так и творческое воображение, воля, «поэтическое чутье». Важным является то, что в реализации данного аспекта задействованными оказываются комплекс физиологических процессов. Три группы действий включает исполнительский аспект: дебютные, инструментальные и импровизационные.

Реализация слушательского аспекта представляет процесс выявления значений того, что воспринимается и осмысливается, что позволяет ребенку соприкоснуться с миром ценностей, идеалами, сформированными в общественном сознании, обнаружить родственное восприятие или чувство, увидеть себя в проекции будущего. Три группы действий включает слушательский аспект: вживания, слушания и слышания.

Все три аспекта развивающего потенциала музыкальной деятельности взаимосвязаны друг с другом, что позволяет развернуться художественной позиции, приобрести ребенку «опыт бытия» (М. М. Бахтин) в мире музыки. Каждый из аспектов может стать смысловой доминантой в конкретной ситуации взаимодействия ребенка с музыкой, так же, может стать основанием для разработки педагогом его методической системы. Осваивая различные действия, ребенок формируется как продуктивная личность, а «продуктивные личности оживляют все, чего бы они ни коснулись» (Э. Фромм).

В психологических (С. Л. Рубинштейн) и философских (Г. П. Щедровицкий) теориях деятельности обоснованы механизмы, необходимые для изменения динамического состояния деятельности. Таким механизмом авторы выделяют задачу, которая становится стимульной ситуацией движения деятельности. Так, по словам С. Л. Рубинштейна (1973) «ход человеческой деятельности, обусловлен, прежде всего, объективной логикой задач, в разрешение которых включается человек, а ее строение – соотношением этих задач. Единство деятельности создается, прежде всего, наличием больших задач, подчиняющих себе ряд более мелких, частных задач, входящих в них в качестве звеньев». Г. П. Щедровицкий движение деятельности рассматривает как «движение в задачах». Суть этого движения автор связывает с понятием проблема. Переход от одной задачи к другой определяет путь реализации деятельности. Таким образом, выделение задачи как механизма реализации развивающего потенциала музыкальной деятельности ребенка, это факт который не требуется доказывать.

Накопленного в науке знания достаточно для разработки любого типа задач (учебных, воспитательных, дидактических и т.д.) для конкретного учебного предмета, но в области музыкального образования, применительно к проблеме музыкальной деятельности ребенка этот путь затруднен, что объясняется, с одной стороны, абстрактно-философской сущностью музыки, с другой — особенностями творческого процесса, которому необходимо придать образовательную форму. Нужны задачи, которые сочетали бы в себе как художественное, так и учебное.

Л. В. Школяр (2001: 109) высказывает мысль о том, «чтобы музыкальное образование действительно стало развивающим, надо добиться, чтобы деятельность школьников на уроках музыкального искусства осуществлялась как художественная по содержанию и учебная по форме» выделяет и особенности задачи, которая призвана стимулировать собственный творческий поиск ребенка, помогает «понять смысл своей деятельности» (Школяр 2001: 126). Данная мысль является проекцией внутренней позиции автора, которая стала методологическим основанием концепции реализации развивающего потенциала музыкальной деятельности ребенка.

Механизмом, влияющим на динамическое состояние развивающего потенциала музыкальной деятельности, мы выделили художественную задачу, которая изначально видится нам не как алгоритмизированный текст, а как механизм, обуславливающий процесс ее движения. Проанализировав работы, в которых рассматриваются различные типы задач (Балл, Савенкова, Мелик-Пашаев и др.), мы смогли выделить те особенности художественной задачи, в которых она проявляется при реализации развивающего потенциала музыкальной деятельности ребенка.

1. Художественная задача может быть в двух категориях как мыслительная, так и перцептивная. Категория мыслительных задач непосредственно связана с содержанием касающимся предметной сферы музыкального искусства. Для перцептивной категории задач характерно опосредованное музыкой содержание, это могут быть собственные образы «навеянные» звучанием музыки. Мыслительная и перцептивная задачи не выступают друг по отношению к другу как простая и сложная, они находятся в диалектической взаимосвязи. От возраста ребенка, его психических особенностей зависит, какая категория задач является для него первоначальной, чем может определяться индивидуальный подход к ребенку со стороны педагога. Их выбор так же зависит от конкретных педагогических задач.

2. По своему содержанию художественная задача (любой категории) содержит предметный и личностный компонент. Наличие предметного компонента является традиционным требованием для задач применяемых в образовательном процессе. В художественной задаче предметный компонент касается содержания музыкального искусства, культуры, опосредующей его бытования. Чтобы предметное содержание музыки стало содержанием художественной задачи оно должно пройти субъективную обработку. Личностный компонент художественной задачи проявляется как принятие ребенком намерения о решении задачи, оценка процесса и результата решения, придание смысла, проявление креативности, взятие на себя ответственности за полученный результат и т.д. Включение личностного компонента позволяет приблизить к ребенку те нормы и правила, которые есть в музыкальном искусстве, т.е. сделать их смыслами самого ребенка.

3. Условие художественной задачи должно отвечать критерию «трудность». Трудность задачи есть «мера фактического или предполагаемого расходования ресурсов на её решение» (Балл 1977: 20), она является субъективной характеристикой, то есть зависит от того, кто решает эту задачу. Задача признается трудной, если ребенок обладает всем арсеналом средств для ее решения, благодаря которым он может преодолеть возникшее перед ним затруднение. Трудность должна осознаваться ребенком как возникшая проблема («знаю, что не знаю», видеть в знакомом незнакомое). Трудная задача соответствует зоне ближайшего развития ребенка. Сложная задача

выходит за границы реальных возможностей ребенка, поэтому она в момент своего решения им не может быть выполнена. Трудность и сложность художественной задачи не в самом содержании музыки, а в том, как мы с этим содержанием будем обращаться. Опора на прошлый опыт ребенка, является главным условием решения художественной задачи. Непосильные, сложные художественные задачи, решаемые детьми, могут закрыть им путь к вершинам музыкального искусства. Этот же результат можно получить, если включаются задачи, не содержащие в себе трудности для ребенка. Сложную задачу можно перевести в трудную, если довести задание «до определенного уровня простоты» (Мелик-Пашаев 1981: 75).

Понимание особенностей художественной задачи должно помочь педагогу создавать такие условия, которые позволят ребенку *быть* в контакте с музыкой. Учитывая выделенные особенности, педагог сможет разрабатывать условия художественной задачи, отбирать ее содержание.

В отличие от пространственного вектора, где процесс реализации развивающего потенциала музыкальной деятельности основан на ее расширении, на временном векторе движение основано на сжатии расстояния между ценностно-смысловой сферой ребенка и вершинами музыкального искусства. Путь такого движения можно сравнить с поиском точки резонанса, «соколебания». Музыка как внешняя возбуждающая сила воздействует на ребенка, приводя его в состояние деятельной активности. Эффектом резонанса в движении музыкальной деятельности является *отклик*, связанной с информацией заложенной в музыке, в виде возникающих ассоциаций во внутреннем плане художественной позиции. В самом движении ребенка к музыке, образ последней становится ярче и убедительнее. При переходе на новые качественные уровни расширяются пространственные границы музыкальной деятельности, действия ребенка все больше уподобляются музыке, давая возможность углубления в ее духовную сущность.

Изменение качественного состояния музыкальной деятельности на временном векторе, это, прежде всего, движение ее субъекта. На первых шагах музыкальной деятельности ребенок больше идентифицирует свой собственный образ, как образ музыки. Наиболее сложные способы музыкальной деятельности предполагают, такие поступки ее субъекта в которых ярко проявляется его самостоятельность, креативность, личностный смысл находит свое выражение в предметной сфере музыки. В исследовании Е. Я. Басина такое движение обозначено как переход от «художнического Я» в «художественное Я». Последнее, предполагает слияние «с создаваемым образом в целом, в результате чего складывается художественная личность автора, актуальный субъект художественного творчества» (Басин 1985: 14). Музыка для ребенка становится художественной формой выражения своей индивидуальности. Чем ярче эта художественная форма проявляется, тем теснее взаимодействие ребенка с музыкой.

В процессе реализации музыкальной деятельности ребенок находится в контакте, как с музыкой, так и с учителем. Эти особенности отражаются в пяти качественных уровнях музыкальной деятельности. Двойное их обозначение обусловлено следующим: первое слово свидетельствует о качественном изменении отношений ребенка с музыкой, второе – о качественном изменении ребенка с педагогом. Именно такая система отношений образует пространство реализации музыкальной деятельности ребенка.

Первый, *рефлекторно-реактивный уровень*, еще не является собственно музыкальной деятельностью, так как не сложилась еще устойчивая взаимосвязь ребенка с музыкой. Ребенок реагирует на звучание музыки как на «безгласую вещь» (М. М. Бахтин), которая находится в пространстве его жизнедеятельности. Активность, проявляемая в действиях ребенка, является недейственной. Она является следствием его физиологических ощущений звуковой ткани музыки, т.е. рефлекторной.

Во взаимодействии ребенка с музыкой необходимо воздействие определенной силы, в качестве которой выступает «Другой» (взрослый, другие дети) или среда. Момент встречи с музыкой для ребенка «случайный фрагмент» его жизни. В то же время в этих встречах можно наблюдать «временные предпочтения», они характеризуются неустойчивостью, т.к. полностью зависимы от внешнего влияния.

Определяющим фактором в реализации данного уровня музыкальной деятельности ребенка являются его отношения с педагогом. Именно он является связующим звеном между ребенком и

музыкой, через его восприятие музыки, его действия, устанавливаются первые контакты ребенка с музыкальным искусством.

Результатами реализации музыкальной деятельности на данном уровне являются потребности в эмоциональном насыщении, что выражается в том, что ребенок хочет приходить в класс «где музыка живет», хочет общаться с педагогом, т.к. он помогает ориентироваться в звуковом пространстве. Педагог является движущей силой, определяющей изменения в музыкальной деятельности ребенка. Созревание деятельной активности формирует у ребенка позитивный настрой на взаимодействие с музыкой.

Второй качественный уровень музыкальной деятельности *репродуктивно-подражательный*. Репродуктивность в обозначении данного уровня не означает «рабское» ремесленное копирование действий педагога или других детей, это скорее подражание их художественной индивидуальности, ведущей к перевоплощению, и к тому что, вживаясь в образы, героев музыки, ребенок идентифицирует с ними себя, сохраняя при этом свою индивидуальность.

Мотивы узнавания регулируют деятельность ребенка, но эти мотивы еще не избирательны по отношению к самой музыке. Предметная сфера музыки пока трудно выделяема, т.к. она, не имеет к себе «прямого доступа», а скрывается за косвенными признаками и сложными смыслами. Содержательным объектом-мотивом здесь может стать некое порождающее предметное действие (я — мелодия, я — звук, я — композитор и т.д.), поддерживающее интерес ребенка к взаимодействию с музыкой.

Активность остается инерционной, хотя наблюдается более осознанный выбор предпочтений в выборе действий того или иного аспекта музыкальной деятельности. Само пребывание ребенка в этих фрагментах встреч с музыкой инициируется преимущественно взрослым или другими детьми.

Процесс реализации музыкальной деятельности ориентирован на формирование мотивационного поиска. Ориентиром для педагога могут стать рекомендации Г. Г. Нейгауза, касающиеся действий учителя в работе с учениками, которые не готовы к собственному видению музыки «я изо всех сил старался раскрыть всю подноготную произведения, сообщал ему до последних тонкостей все, что я сам пережил и передумал по поводу данного сочинения, — в итоге получалась иногда очень недурная копия моей интерпретации» (2002: 164). На данном уровне, музыкальная деятельность приобретает в сознании ребенка свою определенность, он может дифференцировать ее в числе других деятельностей человека, т.е. в сознании ребенка появляются ее первые отчетливые контуры.

Изменения особенно наглядно проявляются в цели, что выражается в осознанном стремлении к взаимодействию с музыкой. Детей привлекает информация о музыке, их притягивает возможность ее моделировать в различных формах (размышлять, играть и т.д.) или подражать педагогу, знакомым музыкантам. Мотивами-стимулами для ребенка становится повторное возвращение к знакомому музыкальному материалу, что позволяет ему накапливать опыт музыкальной деятельности.

Третий качественный уровень *вариационно-поисковый*. Его особенность заключается для ребенка в открытии неизвестного как в себе самом, так и музыке, способах и формах взаимодействия с ней. Цель музыкальной деятельности имеет внутреннюю взаимосвязь с формой ее воплощения, т.е. можно наблюдать устойчивую связь двух элементов, цели и средства. Музыка может выступать для ребенка как целью, так и средством. Его активность проявляется как надситуативная, что предполагает выход за пределы конкретной ситуации и включение логико-мыслительных процессов сознания. Это проявляется в том, что дети обращаются к действиям, требующим мысленного предвидения, анализа, обобщения.

Стимулом-средством поиска новых связей с миром музыки являются произведения, которые дети слышат в окружающей среде. Они осознают очевидную связь между чувствами, которые испытывает человек, и музыкой, благодаря которой он эти чувства обнаруживает в себе. Вместе с тем главным каналом, по которому ребенок общается с ценностно-смысловым содержанием музыки, остаются эмоции, которые стимулируются воображением.

Комбинируя и видоизменяя используемые средства, дети, обнаруживают новые пути реализации музыкальной деятельности. Каждое изменение средств расширяет возможности ребенка,

укрепляет его художественную позицию. Как результат у детей появляется потребность совершенствовать навыки музыкальной деятельности.

Четвертый уровень *реструктивно-эвристический*, он характеризуется устойчивостью отношений ребенка с музыкой. Новые ситуации, в которых реализуется музыкальная деятельность ребенка, способствуют ее совершенствованию. Задача педагога связана с созданием разнообразных ситуаций. Для ребенка потребность реализовать имеющийся опыт музыкальной деятельности становится движущей силой.

Во взаимодействии с музыкальными произведениями ребенок акцент больше делается на форму, подчиняя ей содержание. Проявляются осознанные пристрастия к тем или иным ее стилям, жанрам музыкального искусства. В личностных качествах ребенка ярче проявляются черты человека-искусства, что выражается в стремлении использовать «вненаучные» (Б. М. Неменский) способы отношений своей жизни. Ценностная природа музыкального искусства становится пространством поиска личностного смысла. Автор произведения, его герои становятся для ребенка значимым Другим. Расширяются пространственные границы музыкальной деятельности, они выходят за рамки основных педагогических форм, дети стремятся объединиться в творческие группы, находят друзей «по интересу», т.е. они проектируют свою жизнь, в которой обязательно присутствует музыка.

Свободное оперирование определенным арсеналом средств музыкальной деятельности, определяет и новый вид активности ребенка. Это неадаптивная активность, которая говорит о том, что ребенок готов к решению задач с непредрежденным результатом. В его цели появляется осознанный «образ продукта деятельности», который и определяет выбор средств и условий его достижения. Вместе с тем, в конечном результате этот образ может быть иным, отличным от образа-цели. Приобретенный опыт музыкальной деятельности создает эффект личностного успеха, что укрепляет взаимодействие ребенка с музыкой.

Пятый качественный уровень музыкальной деятельности *конструктивно-преобразующий*. Отличием музыкальной деятельности от ее предыдущего уровня, является изменение смысловой доминанты, которая переходит теперь на музыку. «художественное Я» ребенка становится очевидным, оно выходит за рамки только личностных интересов и потребностей и проявляет с этой точки зрения бескорыстную заинтересованность в реальности своего художественного бытия. Сама музыкальная деятельность на этом уровне существует в сознании ребенка как фактор генерализующий его человеческие способности к гармоничному бытию.

Характерным признаком данного уровня является то, что дети могут создавать собственные образовательные или творческие продукты деятельности, отличающиеся оригинальностью, обладающие чертами авторской индивидуальности, при соблюдении музыкальных правил. Ведущими здесь являются мотивы преобразования или самоосуществления. Направляя свои действия на преобразование предмета деятельности, ребенок, как бы разрушает имеющиеся в его сознании представления о данном предмете, создавая тем самым новый образ. Сложные художественные задачи становятся привлекательными для детей, т.к. они чувствуют себя свободно в выборе действий, способов их осуществления.

Процесс реализации развивающего потенциала музыкальной деятельности ребенка предъявляет определенные требования к педагогу. Его задача не быть экскурсоводом, представляя детям великие шедевры, а быть самому музыкантом-практиком, показывать детям образец музыкальной деятельности, ежесекундно подтверждать право называться человеком искусства.

В реализации развивающего потенциала музыкальной деятельности задача педагога заключается в том, чтобы помочь ребенку найти свои способы отношений с музыкой и тогда процесс музыкального образования станет для ребенка гуманитарной практикой. Механизмы, необходимые для реализации развивающего потенциала музыкальной деятельности ребенка, это тот педагогический инструмент, который может помочь в совершенствовании профессионального мастерства педагога-музыканта.

Литература

1 Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1988.

2. Басин Е. Я. Психология художественного творчества: (Личностный подход). М.: Знание, 1985.
3. Булгаков С. Н. Свет невечерний. Созерцания и умозрения. М.: Республика. 1994. (Мыслители XX века) // Библиотека «Вехи». <http://www.vehi.net/bulgakov/svet/index.html>
4. Выготский Л. С. Психология искусства. Ростов н /Д.: Феникс, 1998.
5. Готсдиннер Л. Г. К проблеме многосторонних способностей // Вопросы психологии. 1991. №4. Режим доступа: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1991/914/914082.htm
6. Каган М. С. Художественно-творческий процесс – произведение искусства – художественное восприятие // Эстетика как философская наука. СПб., 1997. С. 283–304.
7. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности М.: Знание, 1981.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
9. Флоренский П. А. Избр. труды по искусству / Сост. Игумен Андронник, А. С. Трубачев, М. С. Трубачева, П. В. Флоренский, В. В. Бычков; Центр изучения, охраны и реставрации наследия священника Павла Флоренского. М.: Изобразительное искусство, 1996.
10. Музыкальное образование в школе: Учеб. пос. для студ. муз фак. и отд. высш. и средн. пед. учеб. заведений / Л. В. Школяр и др. М.: Академия, 2001.