

Б.О. Голешевич

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ТИПА

В статье систематизируются категории понятийного аппарата педагогики музыкального образования. Исследуются причины вариативности толкования методики преподавания музыки как учебной дисциплины. Анализируются наиболее повторяющиеся специфические явления общего музыкального образования эвристического типа. Обобщаются теоретические основы изучения и объективации закономерностей и законов педагогического процесса на уроке музыки. Обосновываются их определения и логика корреляции.

Ключевые слова: музыкальные эвристики, педагогическая система, общее музыкальное образование эвристического типа, закономерности, законы, эвристический генезис, интонационная природа музыки.



рганизация и результативность учебного процесса на уроке музыки зависят от многочисленных факторов. Среди них выделяют как субъективные, зависящие от методологических установок учителя и ситуативного поведения учащихся, так и объективные теоретические предпосылки его методических действий, обусловленных соблюдением канонов общей педагогики. Приоритетность функционирования тех или иных факторов определяется либо рассредоточенной во времени целью преподавания и изучения предмета, либо текущими задачами раскрытия темы четверти или урока. Диалектичность их взаимосвязи во многом объясняет реальную значимость каждого из

компонентов учебного процесса, интегрированных лаконичным термином «понятийный аппарат» определённой педагогической системы.

Принимая сказанное в качестве исходного положения, дискуссионными представляются мнения о безусловной приоритетности одних категорий по сравнению с другими понятиями педагогики без учёта текущих и возникновение возможных ситуаций, специфики решения актуальных и перспективных учебных задач. Кажущаяся, на первый взгляд, фундаментальность понятия «содержание образования», в частности, определяется социальным заказом, выражающимся в цели подготовки будущей общественно-значимой личности. Вместе с тем в конкретной педагогической ситуации использование соответствующих ей технических средств обучения будет играть более существенную роль в достижении конечного результата по сравнению с другими компонентами образовательного процесса. Это свидетельствует о целесообразном обсуждении не столько производности категорий понятийного аппарата, сколько логики их соотношения в статичных условиях, вне реальной педагогической действительности.

Коэффициент значимости факторов, регулирующих учебный процесс, во многом зависит от акцентуации учителем отдельных из них, специфики решаемых задач, ситуативности возникающих обстоятельств на уроке. На рисунке представлена иерархия педагогических понятий с учётом действия их в условиях, исключающих влияние субъективных предпосылок, регламентирующих функционирование системы общего музыкального образования эвристического типа.

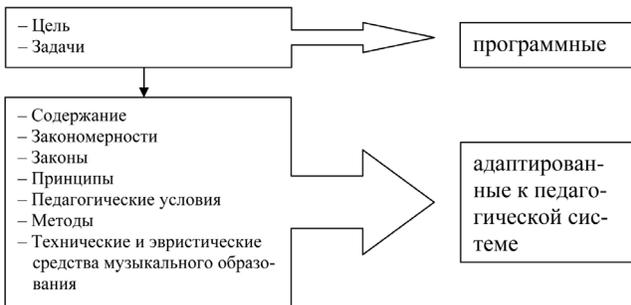


Рисунок – Схема иерархии понятийного аппарата общего музыкального образования эвристического типа

Учитывая представленный перечень понятий, следует различать унифицированные свойства общей педагогики и уникальные особенности методики музыкального образования школьников как одной из её отраслей. Принципиальное отличие заключается в фундаментальности педагогической науки и специфичности музыки как вида искусства и предмета образования. Эвристический генезис и интонационная природа музыкального искусства обуславливают уникальность технологий преподавания производного урока среди учебных дисциплин общеобразовательной школы. Данный факт является определяющим в адаптации категорий понятийного аппарата педагогики к системе общего музыкального образования.

Прежде всего, следует иметь в виду интегративную сущность процесса реализации педагогических функций воспитания и обучения на уроке музыки. Такое понимание данной закономерности существовало, как известно, не всегда. До недавнего времени в специальной научной и учебной литературе отмечались различные толкования методики преподавания музыки. А именно, как «музыкального воспитания» (О.А. Апраксина, Л.Г. Дмитриева, Э. Жак-Далькроз, Д.Б. Кабалевский, З. Кодай, Т.П. Королёва, К. Орф, В.П. Рева, Г.П. Сергеева, Н.М. Черноиваненко, В.Н. Шацкая и др.); «обучения» (Э.И. Бальчитис, Н.И. Жемчужина, Г.С. Тарасов и др.); «образования» (Э.Б. Абдуллин, Н.Н. Гришанович, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская, Е.В. Николаева и др.). Многие апологеты той или иной позиции вследствие происшедших базовых изменений в философии образования, педагогической психологии, под влиянием корпоративной преемственности, утвердившихся стандартов в названиях профильных кафедр вузов, массового использования единообразных и, отчасти, поэтому востребованных учебников и методических пособий корректировали свои взгляды на сущностный смысл данной дисциплины.

Вместе с тем вариативность названий методики преподавания музыки, несмотря на важность их методологической роли при изложении данного предмета в общеобразовательной школе как для опытных, так и начинающих учителей не имела принципиального значения. Ведь многообразные виды художественного творчества, осуществляемые на уроке, носят в меньшей, или большей мере либо воспитывающий, либо обучающий характер. Например, приобретение навыков чистого интонирования или ритмического сопровождения соотнобразуется с понятием обучения, хотя и зависит от культуры музыкального восприятия, согласующегося, напротив, с категорией воспи-