

На правах рукописи

ПУРИН Владимир Давыдович

**Профессиональная подготовка учителя музыки
на основе применения принципа интеграции
в педагогическом процессе**

**Специальность 13.00.08 – Теория и методика
профессионального образования**

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук**

Москва – 2003

Работа выполнена в Институте художественного образования
Российской академии образования

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Тарасова Людмила Анатольевна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Малюков Александр Николаевич
кандидат искусствоведения, доцент
Бучнев Александр Алексеевич

Ведущая организация: **Московский Государственный**
открытый педагогический
университет им. М.А.Шолохова

Защита состоится 24 июня 2003 года в 14⁰⁰ часов
на заседании диссертационного совета Д 008. 015. 01
в Институте художественного образования РАО по адресу:
119034, Москва, Пречистинская набережная, д. 15/1, стр.2.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке
Института художественного образования РАО.

Автореферат разослан «20» мая 2003 г.

Учёный секретарь
диссертационного совета,
кандидат педагогических наук



Л.Н.Мун

2003-A
9462

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Разительные перемены в социально-экономической жизни нашей страны, происходящие в последнее время, в немалой степени касаются и общего образования. Поэтому современный уровень преподавания многих школьных предметов требует инновационного выхода за рамки сложившегося стереотипа. Особенно остро, в связи с этим, стоит вопрос с изучением дисциплин т.н. гуманитарного цикла, в числе которых музыка занимает одно из ведущих мест в эстетическом воспитании школьников. Но традиционная система образования не обеспечивает оперативного и мобильного использования учителем в преподавании этой дисциплины знаний из других областей. Не в состоянии полноценно воплотить в жизнь насущную необходимость такого синтеза и система профессиональной педагогической подготовки. Тем не менее, прогрессивное развитие образовательных систем настоятельно требует этого, в частности, в рамках предмета «Музыка». От этого зависит формирование целостной картины мира как у специалистов - учителей музыки, так и у детей, которых они призваны обучать и которым необходимо осваивать наше великое духовное наследие. В числе же факторов, определяющих духовный облик личности (и учителя, и школьника) важнейшее место занимает музыкально-эстетическая культура. Под ней мы понимаем интегративное личностное образование, важнейшими компонентами которого являются: музыкальные способности, музыкальная отзывчивость, степень и качество активности индивидуума в сфере музыкальной деятельности. Однако в теории и практике профессиональной подготовки специалистов и преподавания ими музыки в условиях общеобразовательной школы сегодня как никогда ранее резко обнажились промахи и явно недостаточное внимание со стороны педагогической науки к проблеме формирования музыкально-эстетической культуры подростков. В особенности это касается музыкально-эстетического вкуса и кругозора подростков, поскольку данные параметры являются наиболее показательными в процессе формирования личности современного молодого человека. Важность данной проблемы для самих подростков, равно как и для тех, от кого в первую очередь зависит их образование (т.е. от учителей), обусловлена также тем, что информационное пространство сегодня буквально пронизано музыкой всех направлений и стилей (от фольклора до авангарда), любого качества (от высочайшего до откровенно низкого), любой страны и эпохи (благодаря современным информационным технологиям и многочисленным средствам массовой информации). В связи с этим первостепенную роль в художественном образовании сегодня играет эстетический выбор человека, в котором важнейшее место занимает музыкальное искусство.

РОС. НАЦИОНАЛЬНАЯ
БИБЛИОТЕКА
С.Петербург
09 июл 2003 г. 849

Десятилетиями складывавшаяся в вузовском и школьном образовании традиция привела к парадоксальной ситуации, вызвавшей ряд противоречий общедидактического, частнодидактического и прикладного (практического) характера.

В *общей дидактике*, с одной стороны, превалирует урочно-предметное преподавание, «распредмечивание», дифференциация знаний, некий «разделительный подход». Сторонники такой «профилезации» видят путь к самосовершенствованию личности через более углублённое изучение отдельных предметов, что нередко наносит ущерб освоению базовых знаний, умений и навыков, приобретаемых учащимися общеобразовательной школы по остальным («непрофильным») дисциплинам. В данном подходе утрачивается изначальное важнейшее свойство *всех* наук и искусств – их общность, единство, синкретичность происхождения. С другой стороны, существует – как бы независимо от вышеназванного (а на самом деле теснейшим образом с ним взаимосвязанный) – интегративный подход, который вбирает в себя такие элементы классической дидактики, как: развитие у учащихся собственного взгляда на мир (Я.А.Коменский), развитие у них ассоциативного мышления (И.Ф.Герbart), системность обучения (И.Г.Песталотти), комплексный подход к обучению и воспитанию (К.Д.Ушинский), эвристическая форма обучения (Л.Н.Толстой), концепция антропософии (Р.Штейнер), кресс-культурная грамотность (Р.Хэнви) и др. В обоих случаях главными действующими лицами выступают как ученик, так и учитель, постоянно разрешающие дилемму о том, чему же отдать предпочтение. Ведь оба пути имеют одну и те же конечную цель – воспитание гармонично развитой личности, широко образованной и эрудированной во всех областях.

Не менее противоречиво обстоят дела и в *частной дидактике*. Так, в области музыкальной педагогики¹ применяются такие подходы, как: комплексный подход к обучению и развитию (Н.Л.Гродзенская, О.А.Апраксина), тематический синтез искусств в рамках преподавания предмета «Музыка» (Д.Б.Кабалевский), «уподобление человека музыке» (В.Г.Ражников), полихудожественный подход к преподаванию дисциплин образовательной области «Искусство» (Б.П.Юсов), интеграционный принцип (В.Я.Новоблаговещенский) и др. Однако, в теории пока отсутствует единая концепция, универсальный подход, многофункциональный принцип преподавания музыки в школе.

В практике преподавания предмета «Музыка» сложилось также неоднозначное понимание интеграции. К сожалению, на деле интеграция чаще всего интерпретируется как нечто эмпирическое, а именно: в виде

1. Термин «музыкальная педагогика» носит дискуссионный характер среди специалистов в области педагогической науки. Однако широкое распространение в музыкальной педагогической литературе и практике преподавания предполагает необходимость его употребления в данном исследовании.

пресловутых межпредметных связей (что является только первым приближением к истинной интеграции), либо совместной работы нескольких учителей (т.н. интегрированные уроки). Очевидно, что одна из причин этого дисбаланса - в недостаточной базовой подготовке студентов, обучающихся на музыкально-педагогических отделениях вузов (и специализированных колледжей, училищ), а также в послевузовском образовании преподавателей. Гораздо реже интеграция выступает в качестве самостоятельной образовательной платформы. Всё это нередко приводит к некоему расщеплению музыкально-эстетической культуры в личности обучаемых: либо их кругозор выигрывает и проигрывает вкус, либо - наоборот, что тоже не лучше. Однако системное понимание интеграции - классификация наук, сущность научной интеграции - уже разработано в науке (Б.Н.Кедров), и этот теоретический прорыв ждёт своей практической реализации в педагогической инфраструктуре.

В свете современных требований к педагогике, следует переосмыслить вопрос о правомочности замены категории «межпредметные связи» на категорию «межнаучные связи». Реестр, иерархия межнаучных связей, на которых зиждется интеграционное освоение школьных предметов (например, музыки), также требует актуального переосмысления.

Интеграционному освоению искусства вообще и музыки, в частности, посвящено значительное количество научных трудов видных представителей педагогики. В их числе: Л.А.Бахарева (исторические предпосылки возникновения интеграции), Л.Г.Савенкова (основные этапы внедрения интеграции в учебные процессы), В.Н.Максимова (межпредметные связи на уроках музыки), Б.М.Неменский (синтез искусств на уроках образовательной области «Искусство»), В.А.Школяр (диалектическое мышление в сфере музыкальной педагогики), Г.М.Цыпин, Л.В.Школяр (развивающее обучение в музыкальной педагогике), Л.А.Тарасова (музыкальное краеведение как фактор интеграции), А.А.Глушенко, (интеграция в системе подготовки специалистов в вузе и колледже), Т.И.Бакланова, Л.П.Ильенко, И.М.Красильников, Е.Д.Критская, Г.П.Сергеева, А.Г.Схиртладзе (экспериментальные программы по музыке) и др.

Об актуальности проблемы интеграции в педагогике говорит тот факт, что большинство экспериментальных программ нацелены на преподавание в младших (с 1-го по 4-й) классах. При этом недостаточно уделено внимания самому «проблемному» школьному возрасту, т.е. подросткам, а также собственно профессиональной подготовке специалистов - учителей средних общеобразовательных школ. Эта педагогическая реальность требует своего методологического осмысления и логического продолжения. Тем более что опыт применения интегрированных программ (в частности, по музыке) указывает на их несомненное позитивное

влияние на развитие общей эстетической культуры и преподавателей, и учащихся (в особенности таких её параметров, как вкус и кругозор).

Сложившаяся, таким образом, противоречивая ситуация в музыкальной педагогике (породившая многочисленные проблемы) послужила главной причиной настоящего исследования и определила его цель.

Цель исследования – совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки на основе реализации принципа интеграции.

Объект исследования – профессиональная подготовка учителя музыки.

Предмет исследования – преподавание музыки в общеобразовательной школе на основе принципа интеграции (на примере уроков в 5-8 классах).

Задачи исследования:

1. Провести ретроспективный анализ идеи интеграции в сфере общей и музыкальной педагогики и теоретически обосновать необходимость её внедрения.

2. Рассмотреть различные варианты интегративного подхода в педагогике через аналитический обзор интегрированных учебных курсов и программ по предмету «Музыка».

3. Раскрыть содержание и сущность принципа интеграции.

4. Обосновать теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки учителя музыки на основе принципа интеграции и выявить специфику преподавания музыки подросткам в процессе изучения ими авторского интегрированного курса.

5. Экспериментально проверить гипотезу исследования.

Гипотеза исследования. Принцип интеграции будет эффективно влиять на качество профессиональной подготовки учителей музыки (в частности, в работе в 5-8 классах общеобразовательной школы), если:

1. под *принципом интеграции* в педагогике понимать научно обоснованное, органичное взаимопроникновение различных областей знания:

- в виде - а) отдельных (точечная интеграция); б) нескольких (блочная интеграция); в) многих в совокупности (комплексная интеграция) - ассоциаций, символов, категорий и т.д.;
- с учётом возрастных и психолого-педагогических особенностей личности учащихся;
- с целью оптимизации и повышения эффективности формирования целостной картины мира и явлений жизни учащимися в рамках одного предмета;

2. в учебных курсах и программах по музыке будет широко раскрыто многообразие свойств музыкального искусства в его неразрывной связи с историческими процессами и реальностью современной жизни, в науке, политике, религии, экономике, других видах искусства и т.п.;

3. предполагается, что практическая реализация школьных учебных программ и курсов, основанных на принципе интеграции, будет

содействовать активному творчеству как обучаемых, так и педагогов (а также их сотворчеству).

Тем самым, совокупность перечисленных выше условий должна содействовать качественному улучшению уровня профессиональной подготовки специалистов (т.е. учителей школы).

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

- теоретический анализ философской, общенаучной, культурологической, психолого-педагогической, музыковедческой, социологической литературы по проблеме исследования;
- обобщение передового педагогического опыта;
- педагогическое наблюдение, индивидуальные и групповые беседы с обучаемыми, их родителями, администрацией школ, учителями;
- опросные и тестовые методы, анкетирование;
- педагогический эксперимент;
- аналитическая обработка экспериментальных данных.

Сама идея обращения к такой масштабной по мировоззренческим и по педагогическим меркам теме, как педагогическая интеграция, заставляет рассматривать её под различными «углами зрения». Поэтому методологическую основу исследования составляют, прежде всего, своеобразные «зёрна интеграции» из следующих областей знания:

- *Философия* - теория познания (Аристотель, Г.Гегель, И.Кант, Ф.Энгельс и др.); философско-культурологические концепции т.н. «русской идеи» (Н.А.Бердяев, И.А.Ильин, А.В.Гулыга и др.); учение о единой природе разных видов искусства (А.Ф.Лосев);
- *Науковедение* – идеи межнаучных связей (М.В.Баград, П.Л.Капица), что в данном исследовании является основой переосмысления категории «межпредметные связи»;
- *Педагогика* – общие и частные дидактические принципы (в преподавании музыки); профессиональная подготовка учителя (Ю.К.Бабанский, В.В.Гузеев, А.К.Маркова); концепция развивающего обучения; теория межпредметных связей; основы возрастной педагогики; социологические исследования в области искусств (Ю.А.Фохт-Бабушкин и др.)
- *Эстетика* – концепции художественного воспитания и образования личности (Ю.В.Борев, Л.А.Волович, Н.И.Киященко, М.Ф.Овсянников, В.К.Скатерщиков и др.);
- *История, теория и методика музыкального воспитания* – концептуальные вопросы преподавания музыки (Э.Б.Абдулин, О.А.Апраксина, Л.Г.Арчажникова, Б.В.Асафьев, Н.Л.Гродзенская, Д.Б.Кабалевский, В.Т. и В.Н.Шацкие и др.);
- *Общая психология и психология искусства* (Т.Адорно, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Е.П.Крупник, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Сохор, Б.Т.Теплов, К.П.Уэльд, П.Р.Франсуорт и др.);

- *Искусствоведение и музыкознание* – история музыкальной культуры (Р.И.Грубер, Л.А.Рапацкая и др.), культурологические аспекты музыкального образования (В.В.Медушевский, Е.В.Назайкинский и др.).

Научная новизна. В результате проведённого исследования:

- теоретически обоснована необходимость интегративного подхода в профессиональной подготовке учителя музыки;
- установлена (в противовес сложившемуся стереотипу межпредметных связей, отражающему не в полной мере современную педагогическую ситуацию) классификация межнаучных связей на уроках музыки в общеобразовательной школе с учётом предметов базисного, школьного и регионального компонентов образования, а также научных сфер, выходящих за рамки школьного образования;
- определены содержание и суть принципа интеграции как новой дидактической и методологической основы в профессиональной подготовке специалистов;
- определены новые подходы к пониманию категорий «межнаучные связи», «педагогическая интеграция», «уровни интеграции в образовательном процессе», «музыкально-эстетическая культура», «музыкально-эстетический вкус», «музыкально-эстетический кругозор»;
- разработана и апробирована авторская концепция преподавания музыки на основе принципа интеграции, включая экспериментальную диагностику формирования музыкально-эстетического вкуса и кругозора учащихся 5-8 классов средней общеобразовательной школы как важнейших показателей работы с ними педагога-музыканта.

Достоверность полученных результатов обеспечивается выполнением принципов научного исследования; применением различных методов, адекватных предмету, целям и задачам исследования; проведением масштабной апробации авторской программы «Русская музыка в зеркале мировой музыкальной культуры» в ряде регионов страны (г.Тверь, Тверская и Ленинградская область, Татарстан); многолетней педагогической деятельностью диссертанта в общеобразовательной школе, на кафедре музыкального образования Тверского государственного университета, а также в Тверском областном институте усовершенствования учителей.

Практическая значимость исследования. Результаты научного исследования по теме диссертации могут быть успешно применимы в различных учреждениях, связанных с музыкальной педагогикой: 1) в вузах - при профессиональной подготовке студентов (будущих учителей музыки) и аспирантов; 2) в специализированных училищах и колледжах (музыкальных, музыкально-педагогических) – в частности, в курсе предмета «Теория и методика музыкального образования»; 3) в Институтах усовершенствования учителей – ознакомление учительских кадров (в процессе повышения их профессиональной квалификации) с

методологией применения принципа интеграции в освоении предмета «Музыка», с концепцией межнаучных связей на уроках музыки, с разработками уроков, с диагностикой и мониторингом в сфере образовательной области «Искусство»; 4) в практике преподавания предмета «Музыка» в общеобразовательных учебных учреждениях (школы, лицеи, гимназии) – в виде использования авторской интегрированной программы по музыке (либо её отдельных тематических блоков и элементов).

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе многолетней педагогической деятельности автора в условиях средней общеобразовательной школы (ср.шк. №№17, 27 и 29 г.Твери) и респондентов программы «Русская музыка в зеркале мировой музыкальной культуры» (для учащихся 1-8 классов). Данная программа признана Коллегией народного образования Тверской области авторской и успешно применяется в профессиональной подготовке студентов Тверского государственного университета – в рамках изучения дисциплины «Теория и методика обучения музыки в школе» (кафедра музыкального образования), в учебной деятельности учителей музыки г. Твери (ср.шк. №№ 1, 10, 12, 14, 15, 17, 23, 29, 38, 43, 46, 47; гимназии №№ 6, 8, 44), Тверской области (пос. Кушалино, г.г. Бологое, Вышний Волочёк, Удомля), ряда регионов России (Татарстан, г.Москва, г.Санкт-Петербург, г.Новгород Великий) и ближнего зарубежья (Эстонская республика, г.Тарту) на протяжении 1996-2003 гг., а также в процессе послевузовской профессиональной подготовки учителей музыки (конференции, семинары, круглые столы, проводимые Тверским областным институтом усовершенствования учителей).

Исследование проводилось в четыре этапа с 1990 по 2003 гг. на базе общеобразовательных школ г.Твери и области, а также обозначенных выше респондентов. Первый этап (1990-1996) - предварительный. Он состоял в сборе и систематизации материалов (методических, нотномызыкальных, тематических, репертуарных, дидактических, диагностических), необходимых для разработки авторской программы по предмету «Музыка», предполагающей широкое применение интегративного подхода. На этом этапе был собран также богатый методологический материал по вопросам применения принципа интеграции в сфере вузовской и послевузовской подготовки учителей музыки. Второй этап (1996-1998) - подготовительный. Он был связан с апробацией авторской программы по музыке в условиях учебно-воспитательного процесса средней общеобразовательной школы, а также в процессе формирования профессиональных навыков будущих специалистов – учителей музыки общеобразовательной школы. Кроме того, этот этап включал в себя изучение и теоретический анализ философской, общенаучной, педагогической, психологической,

культурологической, социологической литературы по проблемам интеграции в сфере педагогики. В ходе данного этапа были определены: план, тема, цель, задачи, рабочая гипотеза и методологический аппарат исследования. Третий этап (1999-2001) - эмпирический. Он характеризуется опытно-экспериментальной проверкой концепции исследования, позволившей выявить: уровень профессиональной подготовки учителей музыки (как будущих – в лице студентов ТвГУ, так и действительных – уже работающих в средней школе) на основе интегративного подхода в педагогическом процессе; эффективность применения принципа интеграции в формировании музыкально-эстетической культуры личности педагога и учащихся 5-8 классов (музыкально-эстетического вкуса и кругозора). Четвёртый этап (2001-2003) - завершающий. Он был посвящён систематизации, обобщению, теоретическому анализу, подведению итогов исследования и публикации результатов опытно-экспериментальной работы. На этом этапе было осуществлено литературное оформление всего диссертационного материала.

Теоретические положения и результаты диссертационного исследования обсуждались в процессе участия автора на многочисленных научно-практических конференциях и семинарах (в т.ч. и обучающих), состоявшихся в Тверском государственном университете, ГМПИ им. М.М.Ипполитова-Иванова, Тверском Областном институте повышения квалификации учителей (1995-2003гг.), а также круглых столах, курсах повышения квалификации учителей, ассамблеях (1-я Всероссийская педагогическая ассамблея – Тверь, 1996), конкурсах (1-е место в Областном конкурсе авторских программ для общеобразовательной школы и др.), научных публикациях автора (более 10).

Структура диссертации. Работа состоит из Введения, трёх глав, Заключения, списка литературы и Приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ.

Во Введении обоснована актуальность выбранной темы; определены – цель, объект, предмет и задачи исследования; сформулирована гипотеза; представлены методы изучения проблемы; выделена методологическая основа исследования; обозначены научная новизна, достоверность и практическая значимость исследования.

Первая глава «Ретроспективный анализ интегративного подхода в педагогике в свете современных требований к профессиональной подготовке учителя музыки» состоит из четырёх параграфов.

В первом параграфе - «Дифференциация и интеграция знаний: исторический обзор принципов дидактики XVII-XX вв.» - даётся краткий исторический обзор основных дидактических принципов за более чем 300-летний период. Автором выделяются наиболее существенные моменты в концепциях основоположников дидактики, послужившие фундаментом в

создании двух подходов в педагогике – дифференцированного и интегративного: формирование собственного взгляда на мир у обучаемого, идея развивающего обучения, приоритет умственной активности, комплексный характер обучения, (эвристическая форма обучения), антропософия и др. Данный теоретический анализ позволяет констатировать, что в педагогике существуют два направления: первое основывается на таких элементах, как прочность знаний за счёт индивидуализации методов обучения, фуракции, разделения образования на общее и дополнительное; второе зиждется на ассоциативности мышления, комплексном, эвристическом, проблемно-поисковом, кресс-культурном характере обучения.

Во втором параграфе – «Генерация основополагающих идей в профессиональной подготовке учителя на основе частных дидактических принципов на уроках музыки» - под аналогичным углом зрения (нахождение «рациональных зёрен» интегративного подхода) подробно рассматриваются принципы и положения музыкальной педагогики XX века. Среди них выделяются такие, как: комплексность, сотрудничество, межпредметные связи с другими видами искусства, принцип развивающего обучения, «уподобление человека музыке» и диалог между учителем и учеником, полихудожественный подход к преподаванию дисциплин образовательной области «Искусство», интеграционный принцип в обучении и др. Таким образом, появление нового принципа – принципа интеграции – было подготовлено всем ходом исторического развития общей и частной дидактики. Необходимость его научного обоснования назрела.

В третьем параграфе – «Подготовка учителя музыки на основе использования на уроках межнаучных связей» - автором анализируется категория «межпредметные связи», достаточно хорошо изученная в ряде педагогических и истисноведческих концепций. Однако музыка сегодня настолько глубоко проникла во все сферы жизнедеятельности людей, что должна занимать более значительное место в образовательном процессе. Поэтому в современных условиях преподавание предмета «Музыка» предполагает выход даже за рамки школьного образования, т.е. предметы базисного, школьного и регионального компонента. Ввиду этого обстоятельства логично термин «межпредметные связи» в контексте нашего исследования заменить на категорию «межнаучные связи». В связи с этим, предлагается авторская *классификация межнаучных связей* (м.н.с.) *урока музыки* в общеобразовательной школе, включающая связи трёх видов: с дисциплинами, представляющими музыкознание (м.н.с. первого вида); с предметами и дисциплинами Базисного, школьного и регионального компонентов общего среднего образования (м.н.с. второго вида); с естественными, общественными и гуманитарными науками из сферы научного образования в вузах, НИИ, экспериментальных

лабораториях и т.д. (м.н.с. связи третьего вида). Дано последовательное научное обоснование м.н.с. с конкретными дисциплинами и науками (из них 38 – первого и второго вида, 18 – третьего вида). Приводится немало обоснований и доводов в пользу межнаучных связей на уроках в общеобразовательной школе, как *высшего* проявления интеграции в сфере образования. Таким образом, под межнаучными связями следует понимать рефлексивное взаимопроникновение целей, функций, содержательных элементов, заключённых в отдельных отраслях науки и учебных дисциплинах, которое, будучи реализовано в процессе познания, способствует *обобщению, универсализации, многофункциональности, пространственной иерархии и прочности* знаний, умений и навыков, в конечном итоге – формированию целостного научного мировоззрения и качеств гармонично развитой личности.

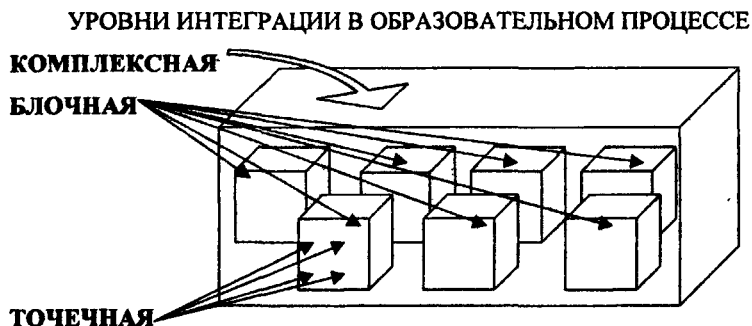
В четвёртом параграфе – «Варианты интегративного подхода в учебных курсах и программах как важный аспект современной профессиональной подготовки учителя музыки» - даётся трактовка понятия «интеграция» современной наукой – как на философско-мировоззренческом уровне (Б.Н.Кедров), так и на уровне педагогики искусств (Р.Хэнви, Г.М.Цыпин, Б.П.Юсов и др.). Отмечается, что, в частности, определены и охарактеризованы исторические предпосылки возникновения интеграции (Л.М.Бахарева), а также этапы внедрения интеграции в учебные процессы (Л.Г.Савенкова). В ходе анализа ряда учебных программ и курсов по музыке, основанных на интеграции, определяется прикладной характер интегративного подхода в музыкальной педагогике (в частности, относительно профессиональной подготовки учителей музыки) и разнообразный спектр его применения. Более подробно анализируется авторский интегрированный курс «Русская музыка в зеркале мировой музыкальной культуры». Итак, проведённое нами в 1-ой главе исследование показало, что: 1) несмотря на различные варианты понимания интеграции, она всё глубже проникает в профессиональное педагогическое сознание; 2) под педагогической интеграцией следует понимать суммарное взаимопроникновение знаний из различных областей на уровне отдельных ассоциаций, символов, категорий в рамках отдельно взятой учебной дисциплины (например, музыки); 3) в музыкальной педагогике в целом и в сфере профессиональной подготовки учителя музыки, в частности, наступил тот *переломный момент*, когда широкое применение на уроках межнаучных связей и интегративного подхода должны привести к формированию целостной картины окружающей нас действительности, включая и музыкальное искусство как особый, наиболее ёмкий способ мышления и эмоциональности.

Вторая глава «Теоретические и практические аспекты подготовки учителей в процессе проведения уроков музыки в 5-8 классах на основе принципа интеграции» состоит из четырёх параграфов.

В первом параграфе – «Характерные особенности интегрированного урока и курса по музыке» - приводятся характерные отличия современного интегрированного урока. В их числе: развитие навыков ассоциативного мышления; умение рационально использовать межнаучные связи; пропорциональное сочетание различных режимов обучения (экстрактивный, интерактивный и интрактивный); ориентация на проблемно-поисковую деятельность. К числу же тенденций, отличающих интегрированные учебные курсы мы выделяем: увеличение, обновление, разнообразие информации (от класса к классу); актуализацию, а по мере необходимости, и корректировку учебно-тематических планов; возрастающее значение межнаучных связей, при акценте на мировоззренческий, психологический и эстетический факторы; комплексное сочетание методов контроля, самоконтроля и диагностики (как на уроках, так и в выполнении творческих заданий дома); активизация всех видов деятельности учащихся на уроке; разумное сочетание в преподавании предмета социально значимых методов и принципов (демократизм, умеренный либерализм и здоровая конкуренция), расчёт на развивающее обучение и др.

В результате анализа приведённых выше трактовок интеграции, а также анализа интегрированных программ по музыке, нам видятся следующие уровни интеграции в музыкальном образовании (см. схему 1):

Схема 1



1) «точечная» - эпизодическая, узколокальная интеграция; 2) *блочная* интеграция, или интеграция среднего уровня; 3) *комплексная*, или широкомасштабная интеграция.

Таким образом, в музыкальной педагогике наступил новый этап – этап межнаучных связей и интеграции. В силу данного обстоятельства, остро назрела необходимость научного обоснования принципа интеграции.

В начале второго параграфа – «Принцип интеграции как основа модели музыкально-эстетической культуры личности. Его предыстория и

сущность» - рассматриваются в ретроспекции различные культурологические и педагогические концепции, связанные с возникновением принципа интеграции. Сущность *принципа интеграции* заключается в научно обоснованном, органичном взаимопроникновении различных областей знания: в виде – а) отдельных (точечная интеграция); б) нескольких (блочная интеграция); в) многих в совокупности (комплексная интеграция) - ассоциаций, символов, категорий и т.п.; с учётом возрастных и психолого-педагогических особенностей личности учащихся; с целью оптимизации и повышения эффективности формирования целостной картины мира и явлений жизни учащимися в рамках одного предмета. Использование принципа интеграции способствует гармоничному развитию личности обучаемого, а также развивающему, гуманистическому обучению, стимулируя научно-поисковую, творческую деятельность как учащихся, так и преподавателей. Этот принцип является также суммарным результатом влияния других принципов, предложенных в авторской концепции преподавания музыки, как-то: диалектическое изложение материала; логическая взаимосвязь в тематизме; актуализация материала; экспонирование узловых тем; диалоговый режим обучения; приоритет гражданского воспитания; творчество на основе здоровой конкуренции учащихся; широкое применение разнообразных межнаучных связей. Принцип интеграции, таким образом, может послужить своеобразным «катализатором» современного образовательного процесса.

В третьем параграфе – «Возрастные особенности подростков и закономерности их проявления в процессе интегрированных занятий на уроках музыки» - мы рассматриваем данную проблему в трёх аспектах: физиологическом (мутационные процессы, половые различия), психологическом (амбивалентность, подражание, проблема успеха и имиджа и пр.) и гносеологическом (возрастание ассоциативности мышления, систематизация знаний, интенсивное развитие памяти и пр.). Продолжительный анализ передового научно-педагогического опыта (включая и профессиональную подготовку и переподготовку специалистов – учителей музыки) в русле интеграционных процессов позволяет говорить о несомненном *позитивном* влиянии применения принципа интеграции на качество образовательного процесса.

В четвёртом параграфе – «Единство, взаимосвязь и особенности проявления музыкально-эстетического вкуса и кругозора как важнейших показателей работы с ними педагога-музыканта на основе применения принципа интеграции» - рассматриваются различные трактовки понятий «вкус» и «кругозор» (Ю.А.Лукин, В.К.Скатерщиков, Л.Н.Коган, И.П.Лукшин, Н.И.Киященко, Н.Л.Гродзенская, С.В.Попова, А.Л.Готсдинер, А.А.Беляев, А.А.Мелик-Пашаев и др.), На основании этих трактовок, под музыкально-эстетическим вкусом мы склонны понимать способность людей дифференцированно, но адекватно реагировать на различные

проявления музыкального искусства, в его неразрывной связи с окружающей действительностью через: *сенсорные* (эмоции, чувства и переживания), *аксиологические* (интуитивные догадки, эстетические оценки) и *приоритетные* (предпочтения и потребности) факторы. А музыкально-эстетический кругозор, соответственно, - важнейшее звено в музыкальной рефлексии личности, включающее в себя аспекты: *образовательный* (объём и качество индивидуальных знаний, навыков и умений, связанных с музыкой), *автономный* (степень самостоятельности музыкального мышления) и *ориентационный* (уровень развития познавательного интереса к музыкальному искусству).

Третья глава «Экспериментальные исследования по применению принципа интеграции в подготовке учителя музыки (на примере проведения уроков в 5-8 классах общеобразовательной школы)» состоит из трёх параграфов.

В первом параграфе – «Задачи и содержание констатирующего этапа исследования (на примере авторского интегрированного курса по предмету «Музыка»)» - нами анализируются данные об уровне и состоянии интеграционных процессов в общеобразовательной школе на основе анкетирования (всего ок.40 чел.) учителей музыки, а также студентов, учащихся на кафедре музыкального образования ТвГУ – респондентов авторской интегрированной программы по музыке (выявившая стихийность интеграционных процессов в учительской среде при всё возрастающем интересе к интеграции как таковой), а также результаты анкетирования учащихся 5-х классов – экспериментального и контрольного класса - по определению исходного уровня сформированности их музыкально-эстетической культуры, в частности таких компонентов, как музыкально-эстетический вкус и кругозор (в обоих классах – в основном, преобладал низкий и недостаточный уровень этих параметров).

Во втором параграфе – изложены содержание и методика проведения формирующего эксперимента с целью изучения процесса развития музыкально-эстетического вкуса и кругозора учащихся средних классов путём применения принципа интеграции (на базе авторского интегрированного курса по музыке) Всего было проведено более 100 занятий в 6-8 классах. На протяжении 3-х лет экспериментальной работы (т.е. работы по программам 6-8 классов) учащиеся познакомились: со стилевым, жанровым, композиторским и исполнительским многообразием музыкального фольклора, духовной, классической, эстрадной и авангардной музыки (на доступном им уровне понимания); важнейшими сведениями из акустики, физиологии и хороведения; с культурно-историческим наследием музыкального прошлого и настоящего Западной и отечественной музыкальной культуры и мн.др.

Шкала оценки музыкально-эстетического вкуса была следующей: 1) *высокий уровень*: отвечает всем основным параметрам музыкально-эстетического вкуса; 2) *достаточный уровень*: отвечает, в основном, таким параметрам музыкально-эстетического вкуса, как сенсорные и аксиологические факторы; приоритетные факторы ещё не сформированы должным образом; 3) *недостаточный уровень*: все факторы – слагаемые музыкально-эстетического вкуса – развиты в недостаточной степени и фрагментарно применяются при реагировании на музыку; 4) *низкий уровень*: случайная адекватность и дифференциация при реагировании на музыку.

Критерии же оценки музыкально-эстетического кругозора были таковы: 1) *высокий уровень*: все аспекты музыкально-эстетического кругозора одинаково хорошо развиты; 2) *достаточный уровень*: развиты образовательные, автономные и ориентационные аспекты музыкально-эстетического кругозора, но в них могут иметься отдельные недостатки; 3) *недостаточный уровень*: слабые ассоциативные связи между образовательными, автономными и ориентационными аспектами музыкально-эстетического кругозора; 4) *низкий уровень*: полное или частичное отсутствие всех аспектов музыкально-эстетического кругозора.

На всех 3-х этапах (для обучаемых это - 6-й, 7-й и 8-й класс) формирующего эксперимента было проведено обследование степени сформированности музыкально-эстетической культуры учащихся на основе анализа их ответов на вопросы 3-х *викторин-анкет* (1-я часть – музыкальная викторина - была посвящена определению степени развития музыкально-эстетического кругозора; 2-я часть – анкетирование - определению уровня развития музыкально-эстетического кругозора). По количеству набранных баллов за ответы мы распределили учащихся по 4-м уровням: низкий, недостаточный, достаточный и высокий. В конце 3-го этапа (2000/2001 учебный год) с учащимися 8-го *контрольного класса* была проведена музыкальная викторина-анкета №4 – на выявление формирования за истекший период (три года) их музыкально-эстетического вкуса и кругозора. Математико-статистическая обработка и сравнение данных всех замеров экспериментального и контрольного классов, показало, что за экспериментальным классом - явные приоритеты в выбранных нами параметрах (вкусе и кругозоре).

В заключение формирующего эксперимента нами было проведено *повторное анкетирование специалистов* (к этому времени студенты музыкального отделения ТвГУ, участвовавшие в экспериментальной работе по применению принципа интеграции в своей профессиональной подготовке, практически уже вышли на защиту диплома). Это исследование проводилось по вопросам той же анкеты, что и на формирующем этапе, и среди тех же лиц, но спустя 3 года (май 2001 г.).

Оно выявило следующие существенные *позитивные изменения* в умонастроениях специалистов:

1. Резко сократилось число т.н. «неопределённых» ответов («Не знаю»), т.е. возросла степень ответственности и готовности специалистов к практической инновационной деятельности.

2. Возросло число владеющих личными наработками в рамках традиционной системы (на 8 %), а количество специалистов, сомневающихся в этом напротив, уменьшилось в 2 раза (только 5% против 10% на начало эксперимента),

3. Увеличилось на 17% количество специалистов, в достаточной степени знакомых с инновационными приёмами, методами и формами в преподавании музыки и почти в 2 раза – количество специалистов, владеющих новыми педагогическими технологиями.

4. На 31% (т.е. таковых всего стало 84%) возросло количество опрошенных специалистов, полагающих, что межнаучные связи на уроке музыки не носят ограниченного характера.

5. Самый большой скачѣк (с 33% до 90% опрошенных) в самосознании специалистов произошёл в осмыслении ими того, что интеграция – это реальное педагогическое явление, проводником которого становится их личная педагогическая деятельность.

Таким образом, результаты исследования, проведѣнного нами, можно считать *убедительным доказательством* эффективности практического применения принципа интеграции в музыкальной педагогике.

В *Заключениях* изложены основные выводы исследования:

1. В ходе исследования доказано, что суть принципа интеграции заключается в научно обоснованном, органичном взаимопроникновении различных областей знания:

- в виде: а) отдельных (точечная интеграция); б) нескольких (блочная интеграция); в) многих в совокупности (комплексная интеграция) - ассоциаций, символов, категорий и т.д.;

- с учётом возрастных и психолого-педагогических особенностей личности учащихся;

- с целью оптимизации и повышения эффективности формирования целостной картины мира и явлений жизни учащимися в рамках одного предмета.

2. Использование принципа интеграции способствует позитивному влиянию на качество профессиональной подготовки учителей музыки, в частности, на проведение уроков музыки в 5-8 классах общеобразовательной школы.

3. Установлено, что важным показателем эффективности применения принципа интеграции в профессиональной подготовке учителей музыки, а также освоения музыки подростками, является развитие их музыкально-

эстетической культуры, в частности таких её компонентов, как музыкально-эстетический вкус и кругозор.

4. Выявлено, что основную реализацию принципа интеграции в условиях общеобразовательной школы могут осуществлять интегрированные учебные курсы и программы, обеспечивающие глубокое проникновение учащихся в эстетическую сущность музыкального искусства на основе нового уровня мышления и эмоциональной отзывчивости, которые проявляются через оперативное и мобильное использование в учебном процессе: а) богатого арсенала межнаучных связей предмета «Музыка»; б) элементов развивающего и проблемно-поискового обучения; в) диалогового (интрактивного) уровня преподавания; г) сочетания различных форм и видов творческой активности обучаемых и преподавателей.

5. Таким образом, успешность практического внедрения принципа интеграции требует качественно нового уровня подготовки специалистов – учителей музыки общеобразовательной школы. Основой для этого должны являться: их научное мировоззрение, диалектическое мышление, широко развитый кругозор и эрудиция, знание особенностей и возможностей других школьных дисциплин, творческий поиск и самосовершенствование.

Однако мы полагаем, что проблема, обозначенная в диссертации, окончательно не исчерпана, и нам не хотелось бы, чтобы сложилось впечатление, что у неё нет дальнейших научных перспектив. Напротив, в связи с этим, в дальнейшем исследовании необходимо:

1) раскрыть психолого-педагогические и методологические механизмы применения принципа интеграции в обучении музыке и в других возрастных группах, а именно: в младшем школьном звене (т.е. в 1-4 классах общеобразовательной школы); это требует иного диагностического инструментария, иных методологических и технологических подходов, средств (хотя изложенная нами дидактическая концепция может быть и сохранена), иного уровня музыкально-эстетического материала.

2) обосновать и разработать технологию профессиональной подготовки специалистов на основе применения принципа интеграции.

Именно в этом случае возможно говорить о широкомасштабном внедрении в практику музыкальной педагогики принципа интеграции, который на современном этапе может стать её естественным и реальным «ускорителем».

Содержание диссертации отражено в публикациях автора:

1. Формирование учебного репертуара – основа творческого подхода в преподавании музыки в школе// Основные направления профессионального самоопределения будущего педагога: Материалы межвузовской конференции. - Тверь, ТвГУ, 1995. – С.112-114.

2. От фольклора до авангарда: Пособие для учащихся 7 класса. - Тверь, Чудо, 1997. – 64 с.

3. Программа по предмету «Музыка»: Основная концепция. – Тверь, Чудо, 1997. – 68 с.
4. Современное видение концепции музыкальности обучаемых // Формирование профессиональной направленности и творческой индивидуальности будущего педагога: Материалы межвузовской конференции. – Тверь, ТвГУ, 1997. – С.156-158.
5. Союз науки и искусства: Пособие для учащихся 6 класса. - Тверь, Чудо, 1997. – 47 с.
6. В содружестве муз: Методическое пособие для учащихся 5 класса. – Тверь, Чудо, 1998. – 61 с.
7. Некоторые вопросы диагностики результативности обучения музыке//Основные направления профессионального самоопределения будущего педагога: Материалы межвузовской конференции. – Тверь, ТвГУ, 1998. –С.74-76.
8. Логическая эмоциональность или эмоциональная логика: О логическом и эмоциональном в творчестве школьников на уроках музыки // Основные направления профессионального самоопределения будущего педагога: Материалы межвузовской конференции. – Тверь, ТвГУ, 1999. – С.132-134.
9. Система творческих заданий как важнейший инструмент мониторинга музыкально-эстетической культуры учащихся//Актуальные вопросы музыкознания и музыкальной педагогики: Тезисы докладов второй межвузовской научно-практической конференции. - М., ГМПИ, 2000. - С.97-99.
10. Из истории музыкальной культуры Тверского края (в соавторстве). - Тверь, ТвГУ, 2002. – 14 с.
11. Образ Волги в музыке: Учебно-методическое пособие с нотным приложением (в соавторстве). – Тверь, ТвГУ, 2002. – 35 с.
12. Диагностика развития музыкальных способностей первоклассников // Учимся мастерству: Материалы научно-практической конференции. – М., ГМПУ, 2002. – С.95-98.



№ - 0462

2003-A

9462

Технический редактор Т.В.Малахова
Подписано в печать 20.05.2003. Формат 60 × 84 1/16.
Бумага типографская № 1. Печать офсетная.
Усл.печ.л. 1,25. Уч.-изд.л. 1,35. Тираж 100 экз. Заказ № 243.
Тверской государственный университет,
Редакционно-издательское управление.
Адрес: Россия, 170000, г. Тверь, ул. Желябова, 33.
Тел. РИУ: (0822) 42-60-63.