**УДК 371**

**ББК 74.266.7**

**Н. Б. Волчегурская**

**ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА**

**В ПРЕПОДАВАНИИ МУЗЫКАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

**В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

***Аннотация.*** В статье рассматривается опыт применения личностно-ориентированного подхода в вузовской работе на примере преподавания сложного музыкально-исторического курса. Автором обосновываются такие способы построения учебных отношений на занятиях как диалог и игра и предлагаются конкретные приемы работы в данном контексте.

***Ключевые слова:*** личностно-ориентированный подход, диалог, игровые методы в работе преподавателя вуза.

**N. B. Volchegurskaya**

**THE EXPERIENCE OF AN APPLICATION OF THE personally-oriented APPROACH**

 **IN TEACHING OF MUSICAL-HISTORICAL DISCIPLINES**

**IN PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL**

***Abstract.*** In the article the experience of an application of the personally-oriented approach in high school work on an example of teaching of a complex musical-historical course is considered. The author substantiates such ways of construction of educational relations on the lessons as a dialogue and game and concrete working methods in the given context are offered.

***Key words:*** person oriented approach, dialogue, playing methods in functioning (working) the teacher of the high school.

Педагогическая профессия чрезвычайно требовательна. Порой трудно до конца перечислить все те знания, умения и навыки, которые необходимы для работы в этой сфере. В полной мере сказанное относится к профессии педагога-музыканта. Для успешного обучения студентам помимо интеллектуального напряжения, личностного осмысления своей будущей профессии, требуются еще и сформировавшиеся музыкальные способности, а также определенный уровень довузовской специальной подготовки.

Многие дисциплины профессионального цикла (в частности, музыкально-теоретический блок) для сегодняшних поступающих достаточно сложны. В первую очередь тем, что стандартизированы в течение многих лет и все еще несут на себе отпечаток консерваторской традиции. Сегодня эти курсы в педвузах адаптируются, но приемы работы, способы освоения чаще всего остаются прежними.

В качестве конкретного примера мы можем обратиться предмету «История зарубежной музыки», который является одним из наиболее объемных в теоретической подготовке будущих педагогов искусства. Целью курса является изучение истории становления и развития мировой академической профессионально-композиторской школы. Для обучающихся в его освоении возникает целый ряд сложностей:

– охватывается огромный исторический материал (от древности до второй половины ХХ века);

– для понимания предмета требуется не только музыкальная, но и общекультурная эрудиция;

– для самостоятельной работы студенты должны иметь навыки не только грамотного, осмысленного слушания академической музыки, но анализа ее основных выразительных средств;

– учебная литература в основном предназначена для теоретических отделений музыкальных колледжей и консерваторий, изобилует сложной терминологией и музыковедческими анализами, да и специфика будущей педагогической профессии в ней не просматривается.

Следует отметить, что практической работе будущим педагогам весь изучаемый музыкально-исторический материал приходится еще раз переосмысливать в контексте работы с детьми, а многий материал осваивать заново. Немаловажным моментом является также и то, что сам музыкальный материал далеко не всегда изначально личностно актуален. По результатам опросов, проводимых нами в течение 2008–2012 гг., более 70 % студентов общаются с академической музыкой только в рамках учебных занятий.

Немаловажное значение имеет и тот факт, что контингент студентов, в основном, жители небольших городов, райцентров, станиц и деревень, где культурная жизнь ограничена, а основной источник информации – современные СМИ, которые создают определенный музыкально-вкусовой стереотип. В результате, освоение сложной дисциплины, основанной на порой чуждой академической культуре, становится сложной, не имеющей для будущей жизни осознанного смысла. Вследствие этого, сдав экзамен, студенты забывают полученные историко-теоретические знания.

От педагогов высшей школы в данной ситуации требуется постоянный поиск интересных нестандартных способов работы в контексте имеющихся стандартов и требований для того, чтобы сделать процесс обучения не только результативным, но и живым, профессионально направленным и дифференцированным. В изложенной ситуации очень большую роль может сыграть некоторое переосмысление применение принципов гуманистической, личностно-ориентированной педагогики в институте.

Личностно-ориентированное обучение во главу угла ставит самобытность любого человека, его самоценность, субъективность процесса учения. Личностно-ориентированное обучение – это не просто учет особенностей субъекта учения, это иная методология организации условий обучения, которая предполагает не «учет», а «включение» его собственно-личностных функций или востребование его субъективного опыта.

Цель личностно-ориентированного образования в школе состоит в том, чтобы «заложить в ребенке механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа»[5]. Безусловно, осуществить это может только тот учитель, который имеет собственный опыт обучения в данном контексте.

В личностно-ориентированном образовании предполагается определенная позиция педагога, которая выражается в следующем:

– оптимистический подход к ребенку и его будущему как стремление педагога видеть перспективы развития личностного потенциала ребенка и умение максимально стимулировать его развитие;

– отношение к ребенку как субъекту собственной учебной деятельности, как к личности, способной учиться не по принуждению, а добровольно, по собственному желанию и выбору, и проявлять собственную активность;

– опора на личностный смысл и интересы (познавательные и социальные) каждого ребенка в учении, содействие их обретению и развитию.

Содержание личностно-ориентированного образования призвано помочь человеку в выстраивании собственной личности, определении собственной личностной позиции в жизни: выбрать значимые для себя ценности, овладеть определенной системой знаний, выявить круг интересующих научных и жизненных проблем, освоить способы их решения, открыть рефлексивный мир собственного «Я» и научиться управлять им.

Итак, чтобы получить не только общетеоретические представления о таком подходе будущие педагоги должны иметь практический опыт профессионального личностно-ориен­ти­рованного обучения.

Рассмотрим в данном контексте работу со студентами в рамках курса «История зарубежной музыки». По мнению автора, единственным способом актуализироватьдля студентов содержание курса в данной ситуации является *педагогика сотрудничества*.

Сложность состоит в том, что педагогика сотрудничества практически не имеет конкретных методик, точнее они есть, но их нельзя предложить всем как универсальный инструмент. Они непременно несут отпечаток конкретной личности, и их повторение другим может привести к провалу. Именно поэтому теоретики педагогики (например, Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич), предлагают создавать свою систему приемов, но опираться при этом на определенные стратегические принципы, к которым относятся:

– принцип гуманизма;

– принцип культуросообразности;

– принцип личностного функционирования;

– принцип педагогического оптимизма;

– принцип сотрудничества;

– принцип включенности личности в значимую деятельность [4].

Опираясь на указанные принципы, повышается не только эффективность и качество музыкально-теоретической подготовки, но она становится профессионально-направленной и личностно осмысленной. Если схематически обобщить опыт работы вузовского педагога в контексте личностно-ориентированного подхода, то можно выделить следующие ведущие направления:

1. Обращение к субъектному опыту студента:

– выявление этого опыта путем постановки вопросов;

– организация через взаимопроверку и выслушивание обмена содержанием субъектного опыта между учениками;

– выстраивание нового материала путем высказываний, суждений, понятий;

– обобщение и систематизация субъектного опыта учеников на занятиях на основе коммуникации.

2. Применение на занятиях разнообразного дидактического материала:

– использование педагогом различных источников информации;

– побуждение студентов к выполнению проблемных учебных заданий;

– предложение на выбор заданий различного типа, вида и формы;

– стимулирование студентов к выбору такого материала, который бы соответствовал их личным предпочтениям.

3. Характер педагогического общения на занятиях:

– уважительное и внимательное выслушивание отвечающего независимо от уровня его успеваемости;

– беседа со студентами на основе диалогового общения.

4. Активизация способов учебной работы:

– стимулирование студентов к применению различных способов учебной работы;

– анализ всех предполагаемых способов, не навязывая своего мнения студентам;

– анализ действий каждого студента;

– выявление значимых способов, избираемых студентами;

– обсуждение наиболее рациональных способов работы с разными источниками, в том числе электронными и цифровыми;

– оценивание и результата и процесса;

– организация атмосферы «включенности» каждого в рабочий процесс;

– проявление отзывчивости к эмоциям студента.

Итак, определяя личностно-ориентированный подход как принципиальный в работе с будущими педагогами искусства, выдвинем предположение, что основным средством общения на занятиях должен стать *диалог***.** Остановимся немного на этом понятии в контексте нашей проблемы.

Идея диалога культур приобретает в современных условиях особое значение как средство взаимопонимания индивидов и этносов, как фундамент построения и развития межличностных, межэтнических и межнациональных отношений. Диалог пронизывает всю жизнь общества. Это – средство осуществления коммуникационных связей, условие взаимопонимания людей. «Диалогические отношения – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение... Где начинается сознание, там начинается и диалог» [6, 92]. Диалог может быть формой религиозно-философской мысли (например, платоновские диалоги) и духовного откровения: «В глубинной идее диалога культур формируется новая культура общения. Мышление и бытие другого человека не только углублено в каждом из нас, оно – это иное мышление, иное сознание, внутренне насущное для нашего бытия» [2, 89].

Разумеется, концепция диалога культур не может не найти отражение в сфере образования как процесса целенаправленной социализации человека. Ориентиром могут служить три позиции, выдвигаемые В. С. Библером в его характеристике диалога культур: это «диалог логик», «диалог внутренней и внешней речи» и «диалог голосов». Диалог логик отражает объективное знание на уровне мышления. Диалог внутренней и внешней речи отражает постановку изучаемой проблемы в вопросной форме. Диалог голосов – основа сопряжения культур, являющаяся нравственным началом.

Диалог предполагает общность пространства и времени, сопереживания – с целью понять собеседника, найти с ним общий язык. Диалог, по М. Бахтину, – это «взаимопонимание участвующих в этом процессе и в то же время сохранение своего мнения, сохранение дистанции (своего места)» [1, 430].

В русле личностно ориентированного обучения, естественным образом сочетающегося с культурологическим подходом к содержанию образования, диалогическая форма учебной работы – единственно возможная при трансформации социального опыта в опыт личный. Примером служит применение сократического метода, предполагающего широкое использование диалога. Сущность метода состоит в следующем. Во-первых, учитель и ученик в своем диалоге находят согласие в общем предмете обсуждения. Во-вторых, собеседники отыскивают среди разных случаев то общее, что является определяющим для частностей, то есть приходят к определению понятий. В-третьих, в ходе диалога применяется внутренний критерий истинности возникающей мысли, то есть осуществляется проверка: согласуется ли появившаяся мысль сама с собой и с вытекающими из нее следствиями или нет. В-четвёртых, в процессе целенаправленной социализации ученик выступает не только как объект, но и как субъект образовательной деятельности в той её части, которая относится к его собственному учению. Он выступает в этом качестве в первую очередь в реальном диалоге с учителем, и это даёт ему возможность проявить свое личностное отношение к учебному материалу, к своим товарищам. Воспитанник – субъект эмоционально-ценностных отношений, возникающих в процессе межличностной коммуникации, осуществляемой в диалогической форме.

Экстраполируя эту идею на сферу искусства, отметим, что этой области неизбежна неоднозначность, субъективность позиций, а значит *диалог как принцип обучения не столько желателен, сколько необходим.*

Еще один способ общения в контексте гуманистических, личностно-ориентированных принципов – *игра*. К важнейшим свойствам игры относят тот факт, что в игре и дети и взрослые действуют так, как действовали бы в самых экстремальных ситуациях, на пределе сил преодоления трудности. Причем столь высокий уровень активности достигается ими почти всегда добровольно, без принуждения.

Высокая активность, эмоциональная окрашенность игры порождает и высокую степень открытости участников. Человек приоткрывается, отбрасывает в игре психологическую защиту, теряет настороженность, становится самим собой. Это может объясняться тем, что участник игры решает игровые задачи, увлечен ими и поэтому не готов к противодействию с другой стороны. Игровое обучение отличается от других педагогических технологий тем, что игра:

– хорошо известная, привычная и любимая форма деятельности для человека любого возраста;

– одно из наиболее эффективных средств активизации, вовлекающее участников в игровую деятельность за счет содержательной природы самой игровой ситуации, и способное вызывать у них высокое эмоциональное и физическое напряжение. В игре значительно легче преодолеваются трудности, препятствия, психологические барьеры;

– мотивационна по своей природе. По отношению к познавательной деятельности, она вызывает у участников инициативу, настойчивость, творческий подход, активизирует воображение, устремленность;

– позволяет решать вопросы передачи знаний, навыков, умений; добиваться глубинного личностного осознания участниками законов природы и общества; помогает оказывать на них воспитательное воздействие, а также увлекать, убеждать оюучающихся;

– многофункциональна, её влияние на человека невозможно ограничить каким-либо одним аспектом, но все её возможные воздействия актуализируются одновременно;

– преимущественно коллективная, групповая форма деятельности, в основе которой лежит соревновательный аспект. В качестве соперника, однако, может выступать не только человек, но и обстоятельства, и он сам (преодоление себя, своего результата);

– в процессе учебной игры важен не столько конечный результат, сколько сам процесс обучения. В игровой деятельности участника могут устраивать разные типы «призов»: материальный, моральный (поощрение, грамота, широкое объявление результата), психологический (самоутверждение, подтверждение самооценки) и другие. Причем при групповой деятельности результат воспринимается им через призму общего успеха, отождествляя успех группы, команды как собственный;

– в процессе игрового обучения отличается наличием четко поставленной ситуационной цели и соответствующего ей педагогического эмоционально-делового (т.е. не формально-неравнодуш­ного) результата [7].

Вышеизложенные позиции дали автору статьи основание для принципиального изменения работы со студентами 1-2 курсов на факультете искусств и художественного образования. В результате почти 20-летнего опыта преподавания музыкально-исторических дисциплин сложились следующие приемы обучения:

1. **«Знакомство».** Очевидно, что происходит знакомство в самом начале работы. Здесь как раз применяется принцип диалога. Формы могут быть самые разные. Например, студентам предлагается (по желанию) письменное или устное рассуждение о музыке, о своем понимании будущей профессии. Суть приема в том, что эти сочинения для студентов становятся поводом для размышлений и споров на занятиях, где преподаватель в свою очередь излагает свои позиции. Допустима дискуссия с достаточной свободой высказываний. Студенты раскрепощаются, раскрывают свои взгляды, «включают» эмоциональное отношение к предмету, осмысляют дальнейший процесс обучения. Кроме того, учатся аргументировано излагать свои мысли, отстаивать собственную точку зрения, не бояться высказывать ее преподавателю. Педагог благодаря такому знакомству получает возможность не только лучше понять свою аудиторию, но и установить личностный контакт.
2. **«Мини-лекции студентов».** Именно лекции, а не традиционные ответы на семинарах помогают студентам ставить себя на место педагога, понимать сложности выступления перед аудиторией. Причем форма изложения материала может выбираться индивидуально. Далее следует обязательный критический анализ, общее обсуждение лекции. Здесь главной задачей педагога является стимулирование активности всех студентов, их эмоций.
3. Очень результативными оказались игровые приемы работы с **музыковедческой литературой**:
* **«игра в непонимание»**, где сначала педагог «не понимает» специального термина или сложного понятия и просит пояснить своими словами, а затем в игру включается вся группа. Такая игра должна проходить в доброжелательной атмосфере, не унижающей достоинства даже самых неподготовленных студентов;
* игра **«скажи это проще»,** по сути дела представляющая собой обучение устному компактному изложению развернутого музыкально-теоретического материала. Такая игра носит профессионально-направленный характер. Эти навыки понадобятся будущим педагогам в работе с детьми, с которыми необходимо говорить о музыке просто и понятно, но не примитивно.
* игра **«гиперссылка».** Здесь задействуется опыт многих студентов в работе с интернетом. Студент, выступающий, например, на семинаре сам «ловит» в своем тексте те понятия и термины, которые требуется расшифровать, а насколько он это тщательно и правильно сделал – определяет группа экспертов. Роли каждый раз меняются, чтобы каждый побывал и в роли отвечающего, и эксперта.

4.  Игровые приемы можно применять и в работе с **музыкальным материалом**:

* игра **«читаем музыку»**. Для слушания произведения студенты на занятии произвольно объединяются в группы. Сущность игры состоит в том, чтобы найти набольшее количество смыслоносящих элементов музыки (интонаций) [3] и сделать на этом основании самостоятельный вывод о ее содержании, не прибегая к аннотациям учебника. Такая игра делает процесс слушания музыки осмысленным и, несомненно, профессионально-направленным;
* игра **«попробуем музыкальную тему на вкус».** Как и предыдущая, эта игра направлена на осмысленное освоение музыкального материала. В зависимости от подготовки студентам предлагается подобрать музыкальную тему на инструменте, напеть ее вокализом, а также найти в ней обороты, напоминающие какую-либо другую музыку, ассоциации с фильмами и т.д. Многие из работающих по профессии студентов отмечали, что эти игры оказали пользу не только им самим, но использовались ими в работе с детьми (как в общеобразовательной, так и в музыкальной школах).

В русле личностно-ориентированного используются разнообразные *формы отчетности*.Они предлагаются на выбор, в зависимости от интересов студентов. Наряду с традиционными ответами по билетам, студентам предлагаются творческие работы. В качестве одной из таких форм последнее время студентам предлагается создание компьютерных презентаций. Студенты работают над ними как индивидуально, так и в составе групп. Замечательно наблюдать, как захватывает молодых людей эта работа, как проявляется их индивидуальность, насколько «влюбляются» они в тот материал, над которым трудятся и как эффектно представляют его. В результате возможность выбора форм отчетности снимает у студентов напряжение, характерное для экзамена, появляется личная заинтересованность в индивидуальной работе, желание сделать свою работу лучше, достигается свобода творческого самовыражения.

В заключение отметим, что для педагога такое построение учебных отношений достаточно сложно и требует постоянной рефлексии, однако дает очевидные результаты, которые выражаются в желании студентов заниматься и педагогическом осмыслении ими сути предмета. Такая же работа ведется автором и на других музыкально-исторических дисциплинах, что существенно меняет не только качество обучения, но и качество общения со студентами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бахтин, М. Эстетика словесного творчества / М. Бахтина. – М., 1986.
2. Вострякова, Ю. Проблемы познания в диалоговом пространстве современной культуры // Философско-методологические проблемы науки и техники. – Самара, 1998.
3. Знаменская, И. Методологическая подготовка учителя музыки: музыковедческий аспект: учеб. пособие / И. Знаменская; под ред. С. А. Дядченко. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2005.
4. Кульневич, С. Педагогика личности. Лекционно-практический курс: учебник для пед. институтов и слушателей ИПК и ФПК / С. Кульневич. – 3-е изд., испр. и доп. – Воронеж, 1997. – Ч. 1: Стратегия и тактика личностного воспитания.
5. Кульневич, С. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://clck.yandex.ru.>
6. Никитин, В. От диалога конфессий к диалогу культур // Русская мысль. – 2000. – 3-9 февр.
7. Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Игровое\_обучение.