

Ирина Владимировна Копосова – кандидат искусствоведения,
музыковед, доцент по кафедре теории
музыки и композиции Петрозаводской государственной
консерватории имени А. К. Глазунова
(Петрозаводск, Россия),
kopira@mail.ru

Irina V. Kopusova - Ph.D. in History of Arts,
musicologist, Associate Professor at the
Music Theory and Composition Department of the
Petrozavodsk State Glazunov Conservatoire
(Petrozavodsk, Russian Federation),
kopira@mail.ru

УДК 78

DOI 10.61908/2413-0486.2016.7.3.53-63

ПОТЕНЦИАЛ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ФОРМЫ

THE POTENTIAL OF THE PROBLEM-BASED LEARNING IN THE “MUSICAL FORM” COURSE

Аннотация

В статье на примере дисциплины «Музыкальная форма» рассматривается потенциал проблемного обучения применительно к музыкальному образованию. Обсуждаются некоторые варианты внедрения методов проблемного обучения в лекционный процесс.

Abstract

The potential of the problem-based learning in relation to the musical education is examined in the article on the example of the “Musical Form” course. Some of the options for the implementation of the problem-based learning methods into the lecture process are discussed.

Ключевые слова: И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, проблемное обучение, метод изложения с проблемным началом, частично поисковый метод,

исследовательский метод, музыкальное образование, дисциплина «Музыкальная форма».

Keywords: I. Y. Lerner, M. N. Skatkin, problem-based learning, method of narration with a problematic origin, partially-searching method, research method, musical education, “Musical form” course.

Преподавание большинства музыкально-теоретических дисциплин традиционно опирается на лекционную подачу материала, где педагог передает студентам знания в виде готовых, сформулированных принципов, законов, положений. Актуальность такого способа преподнесения учебной информации сегодня широко обсуждается. Так, например, по мнению Андрея Зорина, учёного, профессора Российского государственного гуманитарного университета и Оксфорда, академическая лекция в некоторых случаях была устаревшей уже в XIX веке. По поводу настоящего его «приговор» весьма суров: «Сейчас лекционный курс имеет смысл в одном случае – когда читает его один единственный уникальный специалист, который делает это блестяще» [3, с. 44].

Отношение к лекционным занятиям у авторов варианта Федерального государственного образовательного стандарта, утверждённого в 2010 году, по всей видимости, тоже неоднозначное. Так, с одной стороны, в ПрООП по всем дисциплинам рекомендованы разные виды лекций (вводная, мотивационная, установочная, междисциплинарная и т. д.). С другой, указано, что лекционные занятия должны составлять не более 60 процентов (бакалавриат) и не более 40 процентов (специалитет) от общего числа аудиторных занятий; а кроме того, занятия по всем музыкально-теоретическим (а иногда и музыкально-историческим) дисциплинам – традиционно являвшимся лекционными по

форме – отнесены к разряду практических¹. Что же они должны собой представлять?

Стандарт определенного ответа нам не даст. Занятия такого типа определены в нём только по количественному (групповые, мелкогрупповые, индивидуальные), но не по качественному признаку (тогда как, например, суть семинарских и лекционных занятий ясно обозначена). Педагогу же стоит понимать, что отнесение к практической области дисциплин, связанных с музыкальной теорией и историей, есть следствие смены целей обучения, наблюдаемой в современном образовании. Как известно, в нём идет переориентация со знаниевого на компетентностный подход, то есть делается акцент на практических навыках.

Итак, для наших дисциплин лекция, оставаясь основным элементом образовательного процесса, существенно обновляется по своей сути. Главным образом это должно происходить из-за внедрения в обучение активных и интерактивных методов. Напомним, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, доля занятий, интерактивных по форме, должна составлять не менее 50 процентов (специалитет) и не менее 30 процентов (бакалавриат) от общего числа аудиторных занятий.

Интерактивные занятия – деловые и ролевые игры, разборы конкретных ситуаций, разного рода тренинги – по большей части новы для музыкального образования. Лекционный процесс должен стать своего рода мостом, готовящим студента к подобным занятиям. Для этого интерактивные методы обучения должны внедряться в лекцию. Солидным арсеналом в этой области обладает современная педагогика, музыкальное же образование только начало их адаптацию к своим нуждам. В настоящей статье выскажем некоторые соображения по поводу возможностей применения *проблемного обучения* в преподавании такой дисциплины как *Музыкальная форма*.

¹ См., например, ПрООП по направлению подготовки 072901 «Музыковедение» [2, с. 37–38].

Историю проблемного обучения исследовательская и методическая литература, как правило, ведёт от идей Джона Дьюи, американского психолога, философа и педагога первой половины XX века. Систематическая разработка данной области началась в 1960-е годы. В применении к школьному образованию идеи и принципы проблемного обучения разрабатывали дидакты М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. Оконь, М. И. Махмутов и др.

«Проблемное обучение, – формулирует В. Т. Кудрявцев, – это тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности; в процессе решения таких задач учащимися в их совместной деятельности с учителем и под его общим руководством происходит овладение новыми знаниями и способами действия, а через это – формирование творческих способностей: продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций» [4, с. 23]. Схематично процедура проблемного обучения включает в себя следующие этапы:

- создание проблемной ситуации²;
- её анализ;
- поиск способов решения проблемной ситуации;
- применение данных способов для решения представленной проблемы.

Совершенно очевидно, что ресурсы проблемного обучения могут быть приложимы как к отдельным этапам занятия, так и к нему целиком. Выбирая тот или иной вариант, преподаватель должен понимать, что, как правило, у студентов консерватории недостаточно сформированы навыки, связанные с реализацией этапов проблемного обучения, их необходимо развивать. Поэтому

² Собственно проблемной ситуацией считают задачу, вопрос или задание, решение которых нельзя получить по готовому образцу. Методических приёмов создания проблемных ситуаций множество. Вот только некоторые из них: столкновение противоречий; рассмотрение явления с различных позиций; приведение к противоречию с предложением его разрешения; побуждение к сравнению, обобщению, выводам из рассмотренных примеров и т. д., и т. п.

целесообразно постепенно увеличивать объём «проблемных» элементов в содержании занятия.

Осуществить это поможет разумное использование ресурсов общедидактических методов. Так, например, среди методов, выделенных Исааком Яковлевичем Лернером³ и Михаилом Николаевичем Скаткиным⁴, напрямую связаны с проблемным обучением:

- метод *изложения с проблемным началом*;
- *частично поисковый*, или *эвристический* метод;
- *исследовательский* метод [подробнее об этом см.: 6].

Их коренное отличие как раз и заключается в том, что при опоре на проблемное преподнесение материала, эти методы подразумевают разную степень самостоятельности обучающихся. Покажем несколько учебных ситуаций, возникающих в курсе «Музыкальной формы», в которых возможно применение каждого из названных методов⁵.

Изложение с проблемным началом подразумевает невысокую степень студенческой активности; используя этот метод, преподаватель демонстрирует на практике алгоритм проблемного обучения, а также его потенциал. Изложение с проблемным началом, в принципе, может быть использовано в уроках любого типа, однако, если предполагать поэтапное развитие культуры проблемного мышления у студентов, стоит пользоваться этим методом уже на

³ Исаак Яковлевич Лернер (1917–1996) – советский педагог, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Академии педагогических наук СССР. Лернер – один из разработчиков проблемного обучения, а также системы методов обучения (совместно с М. Н. Скаткиным). Его наследие – это более 300 опубликованных работ. В их числе: «Проблемное обучение» (1974); «Процесс обучения и его закономерности» (1980); «Дидактические основы методов обучения» (1981); «Учебный предмет, тема, урок» (1988); «Философия дидактики и дидактика как философия» (1995) и др.

⁴ Михаил Николаевич Скаткин (1900–1991) – видный отечественный педагог и ученый, профессор Академии педагогических наук СССР. Круг научных интересов связан с методологией педагогической науки, вопросами совершенствования процесса обучения, содержания образования. М. Н. Скаткин – один из родоначальников разработки теории конструирования учебных программ; автор ряда новых принципов дидактики.

⁵ Все перечисляемые примеры автором взяты из собственной практики. Они возникали в ходе чтения лекций по «Музыкальной форме» у студентов-музыковедов и этномузыкологов.

одном из первых занятий. Курс «Музыкальной формы» здесь содержит, например, знакомство с существующими *вариантами классификации* музыкальных форм (принадлежащих В. А. Цуккерману, Л. А. Мазелю; В. Н. Холоповой; Ю. Н. Холопову и Т. С. Кюрегян) и музыкальных жанров (Г. Бесселера, Т. Поповой, В. А. Цуккермана, А. Н. Сохора, О. В. Соколова). Обычно изучение этих тем вызывает у студентов определённые трудности в силу того, что они связаны с обработкой и систематизацией обширного и достаточно абстрактного по своему содержанию материала. Использование изложения с проблемным началом, как нам кажется, поможет его усвоению.

В обоих случаях знакомство с классификациями начнется с краткого обзора их вариантов, сложившихся на сегодняшний день. Это поможет сформулировать проблемный вопрос: «Почему не была построена единая и универсальная классификация музыкальных жанров/ или форм?». При ответе на него преподаватель сначала должен показать алгоритм, по которому производится построение любой классификации. Затем на этой основе следует проанализировать уже сложившиеся типологии: обнаружить логику, лежащую в их основе; выявить классификационные критерии, показать убедительные, сильные стороны каждого варианта. Это должно привести к заключению о том, что отличия (иногда принципиальные) существующих классификаций вызваны не только различием подходов к типологизируемым явлениям (в нашем случае – к жанру или к форме), но и объёмностью их содержания. Все это объясняет невозможность их единой и универсальной систематики.

Частично поисковый метод предполагает уже некоторую самостоятельную деятельность студентов. Как его применять и где? Метод можно использовать, к примеру, на обобщающем этапе занятия. Знакомство с каждым новым типом музыкальной формы, который осваивается в рамках данной дисциплины, обычно начинается с обозначения её характерных признаков – общих и частных. После чего на ряде конкретных примеров идёт демонстрация вариантов устройства формы изучаемого типа, выявляются

особенности воплощения характерных особенностей формы в музыкальном тексте. Так, допустим, в простых формах раскрывается их «песенная» природа (опора на метрический восьмитакт, преимущественная однотемность и однотональность), большая в двух- и меньшая в трехчастной форме; в сложных – составной характер, варианты гармонического, тематического соотношения частей, их форма и т. д. и т. п.

Однако на этом этапе можно только показывать образцы, обсуждать их устройство, но при этом специально не акцентировать, какие конкретно особенности формы они реализуют. В таком случае, либо в итоге рассмотрения каждого примера, либо в конце урока студентам (эта работа может проходить индивидуально или в группах) необходимо будет самостоятельно выяснить, какие из признаков формы данного типа отражает каждое из представленных педагогом произведений, и как они воплощаются. Выводы могут быть оглашены устно или занесены в таблицу (см. Таблицу № 1; название столбцов примерное).

Таблица № 1

Сочинение	Особенности изложения	Признак формы, с которым связаны особенности

Такая работа помогает формировать аналитическое мышление, способствует успешности дальнейших самостоятельных аналитических операций.

Наконец, *исследовательский* метод обращён к студентам, имеющим определённые навыки самостоятельной работы. Его можно применить в темах, содержание которых углубляет и расширяет уже изученный материал. Примером такой темы может быть «Сонатная форма в непервых частях сонатно-симфонического цикла». Её изучение проходит после детального

знакомства с темой «Форма сонатного Allegro», содержание которой служит базой в освоении нового материала.

Собственно в ходе занятия студенты должны самостоятельно выявить характерные особенности реализации сонатной формы в медленной части и в финале сонатного цикла.

Этапы этого процесса таковы: сначала совместно с педагогом студенты вспоминают, формулируют и записывают характерные особенности сонатного Allegro (здесь, например, удобно использовать метод ментальной карты; записи могут производиться как на доске, так и в тетради). Затем следует самостоятельная работа (индивидуальная или в группах), в ходе которой студенты самостоятельно анализируют несколько музыкальных образцов и выявляют в их устройстве моменты, отличающиеся от типового варианта формы – сонатного Allegro. Для удобства последующих обобщений материал группируется вокруг нескольких признаков:

- характер тем (жанровые истоки, форма);
- характер развивающих разделов (масштабы, способы развития);
- особенности реприз.

Все наблюдения заносятся в таблицу:

Таблица № 2

СОЧИНЕНИЕ	
Характер тем (жанровые истоки, форма)	
Характер развивающих разделов (масштабы, способы развития)	
Особенности репризы	

После сделанные заключения обсуждаются с педагогом. Если их объём достаточен, формулируются общие выводы по теме. В случае, если студентам не удалось выявить все особенности изучаемых форм, им можно предложить

критическое чтение соответствующей главы из учебника (для данной темы – «Форма в музыке XVIII–XX веков» Т. С. Кюрегян, Тема 13, §114–116), в которой необходимо одним образом пометить уже обнаруженные признаки сонатной формы в медленной части и в финале, а другим – ещё не названные. После чего их необходимо обсудить с педагогом и выписать в тетрадь.

На заключительном этапе занятия (с опорой на проделанную работу, записи в тетради) обобщаются характерные признаки сонатной формы в медленной части и в финале сонатно-симфонического цикла. Педагог контролирует каждый из этапов, в зависимости от их успешности помогает в формулировке заключений каждого этапа и/или всего занятия в целом.

В ходе изучения курса «Музыкальная форма» студенты должны получить навыки, позволяющие им грамотно анализировать устройство произведений, принадлежащих разному времени, имеющих разную степень развернутости. Как известно, этот процесс непрост. В музыке, несмотря на наличие определенных композиционных моделей⁶, весьма велика их вариабельность. Поэтому нередко строение одного и того же сочинения разным исследователям представляется по-своему. В такой ситуации студенту оказывается важно научиться рассуждать, аргументированно излагать свою позицию. Ресурсы проблемного обучения могут стать хорошим подспорьем в формировании этого умения.

Безусловно, предложенные в этом тексте примеры внедрения элементов проблемного обучения в курс «Музыкальной формы» далеко не исчерпывают возможных вариантов, они – только первые шаги на этом пути. Однако уже сейчас понятно: проблемное обучение обладает большим потенциалом, который может обогатить освоение данной дисциплины, адаптировать её содержание к современным педагогическим задачам.

⁶ Их набор и степень типизированности отличается в разные эпохи и наиболее определены в классическом искусстве.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 072901 «Музыковедение» (квалификация («степень») специалист): утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 23 декабря 2010 г. № 2017. [М.], 2010. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm2017-1.pdf. (04.11.2016).
2. Примерная основная образовательная программа высшего профессионального образования по направлению подготовки 072901 «Музыковедение» (квалификация («степень») специалист) / гл. ред. А. О. Аракелова; ред. и сост. А. З. Бондурянский. М., 2011. 98 с.
3. Ермольцев Д. Высшая школа как стандарт и фикция // Русский репортер. 2014. № 35 (363). С. 42–48.
4. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991. 80 с.
5. Кюрегян Т. С. Форма в музыке XVII–XX веков. М.: Сфера, 1998. 312 с.
6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981. 186 с.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие / под ред. С. А. Смирнова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 1999. 534 с.
8. Чиназирова А. Р. Об инновационных идеях в дидактическом наследии И. Я. Лернера (90-летию со дня рождения ученого и его памяти посвящается) // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. 2007. № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ob-innovatsionnyh-ideyah-v-didakticheskom-nasledii-i-ya-lernera-90-letiyu-so-dnya-rozhdeniya-uchenogo-i-ego-pamyati-posvyaschaetsya>. (22.06.2016).

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniju podgotovki (special'nosti) 072901 «Muzykovedenie» (kvalifikacija («stepen'») specialist): utv. prikazom M-va obrazovaniya i nauki RF ot 23 dekabrja 2010 g. No 2017.* [The Federal State Educational Standard of higher education in the field of study (speciality) 072901 “Musicology” (qualification (“degree”) Specialist): approved by the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 23, 2010]. [Moscow], 2010. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm2017-1.pdf. (04.11.2016).
2. *Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniju podgotovki 072901 «Muzykovedenie» (kvalifikacija («stepen'») specialist)* [The exemplary basic educational program of higher professional education in the field of study 072901 "Musicology" (qualification ("degree") Specialist)]. Edited by A. O. Arakelova; compiler A. Z. Bondurjanskij. Moscow, 2011. 98 p.
3. *Ermol'cev D. Vysshaja shkola kak standart i fikcija* [High school as standard and fiction]. *Russkij reporter* [The Russian reporter]. 2014, No 35 (363), pp. 42–48.

4. Kudrjavcev V. T. *Problemnoe obuchenie: istoki, sushhnost', perspektivy* [Problem-based learning: the origins, essence and prospects]. Moscow: Znanie, 1991. 80 p.
5. Kjuregjan T. S. *Forma v muzyke XVII–XX vekov* [The form in the music of the 17-20 centuries]. Moscow: Sfera, 1998. 312 p.
6. Lerner I. Ja. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya* [Didactic basic concepts of training methods]. Moscow, 1981. 186 p.
7. *Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii: ucheb. posobie* [Pedagogics: pedagogical theories, systems, technologies: study guide]. Editor S. A. Smirnov. 2nd edition, revised and updated. Moscow: Akademiya, 1999. 534 p.
8. Chinazirova A. R. Ob innovacionnyh ideyah v didakticheskom nasledii I. Ja. Lerner (90-letiju so dnja rozhdeniya uchenogo i ego pamjati posvjashhaetsja) [On the innovative ideas in the didactic heritage of I.Ya. Lerner (to the 90th anniversary of the scientist's birth, dedicated to his memory)]. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 3: Pedagogika i psihologija. 2007. No 3.* [The Herald of Adygeya State University. Edition 3: Pedagogics and Psychology. 2007. No 3]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ob-innovatsionnyh-ideyah-v-didakticheskom-nasledii-i-ya-lerner-90-letiyu-so-dnya-rozhdeniya-uchenogo-i-ego-pamyati-posvyaschaetsya>. (22.06.2016).