

СОЦИАЛНИ И ДИДАКТИЧЕСКИ ОСНОВАНИЯ ЗА ИНТЕГРАТИВЕН ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО НА МУЗИКАЛНИТЕ ПЕДАГОЗИ

Бинка Караиванова

Масовото музикално възпитание е един от главните фактори за художествено възпитание, за културно и личностно самоидентифициране на подрастващите. То възплъщава стремежа за приобщаване на личността към художествените ценности, към духовно обогатяване в процеса на многообразните видове общуване с музиката.

Съвременната ориентация на учебно-образователния процес е продукт на реформата в масовото музикално образование, при която се извършва радикална промяна на учебното съдържание, на учебния процес по музика, на учебниците и помагалата. В следствие на това, музикалното образование става важен културологичен фактор в общо-образователната система. Но както отбелязва Г. Стоянова: “Реформата от 70–80 години показва несъстоятелността на концепция, изградена само върху коренна промяна на учебното съдържание и облика на учебния процес по музика. Генерализирането на този фактор не е дало очаквания резултат, тъй като учебното съдържание остава непотърсено и неразбрано в цялото си богатство, а неговите образователни и развиващи страни – нереализирани в цялата си пълнота” (Стоянова, 1997, с. 45). Тези възгледи презентират идеята, че цялостна реформа на системата за масово музикално образование (СММО) е немислима без реформа в подготовката на учителя по музика. Аналогично е мнението и на друг активен деец в областта на масовото музикално образование – М. Попова, според която “съвременните разработки по отношение на съдържанието и методиката на музикалното обучение не се покриват изцяло с реализацията им в практиката... липсват онези фактори – мостове, благодарение на които разработените ценни и перспективни идеи биха влезли в масовата, в широката практика” (Попова, 2001, с. 4).

Всички прогресивни тенденции в сферата на обучението и възпитанието се реализират, в крайна сметка, чрез личността на учителя. Ето защо той следва да бъде подготвен да задоволи социалните потребности, да изпълни своите функции в училище, да осъществи социалната “заявка” на музикално-образователната система. Това предпоставя изключителното значение на качеството на неговата подготовка.

Обучението изпълнява важна формираща, възпитаваща функция. То влияе върху различни страни на личността, преобразува различни компоненти на психиката, формира интелектуални умения и навици. За да може да реализира тези функции в своята професионална изява, музикалният педагог, сам по себе си, трябва да бъде подготвен за това. Той би могъл да съдейства за цялостното формиране на подрастващите като личности, ако у него самия са развити способността за цялостно осмисляне на процесите и явленията в света на музиката, способността за изграждане на цялостни представи за действителността и пр., и то, развити до степен, позволяваща транслиране на личния опит и възможност за възпитаване на съответни качества на мислене у своите ученици.

Макар, че към настоящия момент, благодарение откриването на специалност “Музикална педагогика” в редица университети, преобладаващата част от действащите учители по музика имат нужния професионално-образователен ценз (т.е. имат професионално музикално образование, а не специализация по музика или втора специалност “Музика”), все още остават нерешени немалко проблеми. Преимуществено те са свързани със **спецификата в подготовката** на музикално-педагогическите кадри. На прага на своята професионална реализация бъдещите учители по музика показват едно високо, но предимно абстрактно усвояване на знанията, без нужните умения за тяхното конкретно прилагане в практиката. Преобладават проявите на раздробено, парциално мислене в тесните рамки на конкретни музикални дисциплини; липсва свободен, активен трансфер на знанията, между отделните музикални дисциплини. Вследствие на това е недостатъчно присъствието на художествени параметри в музикалните изяви на обучаемите, пряко свързани с урока по музика. **Като цяло, музикалните прояви на бъдещите музикални педагози не съответстват на многофункционалния, интегративен облик на учебния процес в урока по музика в общообразователното училище.**

Това поставя на дневен ред в подготовката на музикалните педагози проблемът за реализиране на комплексния, органичния характер на обучението по музика в общообразователното училище, за пълноценното осъществяване на педагогическите взаимодействия в урока по музика. Неговата актуалност произтича от разминаването между интегралния, многофункционален облик на учебния процес в училище и модела на подготовка на музикалните педагози. **В основата на проблема е**

намирането на онези връзки, които прехвърлят мост между стандартното раздробяване на обучението на музикалните педагози по дисциплини и проектираната в СММО органичност на дейността на учителя в урока по музика.

Какво показва, обаче, прегледът на учебната документация на специалността, подготвяща музикални педагози?

Като изключим някои пределно общи и абстрактни формулировки, никъде в самото обучение не се проектира и развива практически концепцията за цялостност и единство на знанието за музиката. Това знание се разработва частично, парциално, строго ограничено в рамките на съответните музикални дисциплини. Липсва дисциплина, която да интегрира тясноспециализираните знания; в която на концептуална основа да се коментират базисни за музиката явления и процеси и тяхната проекция в отделните области на музикалното изкуство (музикалните дисциплини). Само от личната воля и способност на конкретния преподавател зависи дали ще бъдат търсени, отчитани и изявени онези “интегративни нишки” между дисциплините, които разкриват отделно изследваните компоненти като органични частици на “музикалния пъзел”, т.е. на цялостната художествена творба¹. Благодарение на това, знанията, получени по теоретичните дисциплини, биха се освободили от своята изолираност, а уменията, придобити в практическите дисциплини – от своята интуитивност и теоретична абстрактност.

Този проблем констатираме не само в обучението на музикалните педагози. Той е присъщ на образователната ни система като цяло. Както отбелязва М. Андреев: “Невярна е предпоставката, че свойствата на цялостната личност са прост продукт на взаимодействието между знанието и дейността, извършвана или усвоявана в предметните области. Следователно предметната система не води *автоматично* до формирането на цялостни личности и цялостни представи. Няма еднозначна зависимост между свойствата на цялостната личност и цялостните представи за действителността, от една страна, и особеностите на отделните учебни предмети, от друга. Такъв механистичен извод е най-малко нецелесъобразен, макар че в държавните документи, които утвърждават учебното съдържание (учебни планове, учебни програми, учебници), той в *известен смисъл се предпоставя и се вярва, че в основни линии по този начин се реализират програмираните цели на обучението и възпитанието*” (Андреев, 1986, с. 85).

Изключение прави СММО, в която този проблем на ниво учебна документация не стои. При изследване на концепцията на масовото музикално образование прави впечатление специалното внимание, което се отделя на интегративните процеси и начините и формите за тяхната реализация в обучението. В подкрепа можем да приведем някои примери: в методиката на музикалното възпитание се акцентира върху специфичните педагогически взаимодействия между основните музикални способности, основните музикални дейности и музикално-изразните средства; учебниците по музика са изградени на основата на тематичния подход, а както отбелязва М. Андреев: “Тематично ориентираният подход се разглежда като най-представителен за функционалната интеграция” (цит. съч., с. 59). Тези примери представят търсенето на специфични пътища за усъвършенстване на структурирането и представянето на учебното съдържание на основата на интегративните процеси.

Съвременното състояние на СММО и набелязаните тенденции в нея намират своите проекции и в интегративната същност на професията “учител по музика”. Богатството и многофункционалността на учебното съдържание, както и големите потенциални възможности на музикално-образователната система за вариране и импровизиране (по отношение на съдържанието и на дейностите), обуславят богатото многообразие и сложността на музикално-професионалните задължения (функции) на учителя. От целостта и относителното обособяване на последните се изгражда система на “професионалните роли” на учителя. Както отбелязва Ст. Жекова: “...професионалните умения на учителя са “вградени” в тези роли...последните концентрират и реализират единната, многостранна подготвеност на учителя като професионалист” (Ст. Жекова, 1998, 10 с.) и по-нататък: “Всички изброени (роли – б. м., Б. К.) реализират някаква цялостност на взаимодействията, но изискват диференцираност и относителна обособеност на трудовите умения на учителя... Образуваният трудов контекст на уменията налага строго професионален подход, чиято същност, както става ясно, е интегративна” (цит. съч., 11 с.).

Музикално-професионалните роли на учителя по музика са изведени и конкретизирани в изследването на Г. Стоянова “Учителят по музика в своята професия”. Сред тях авторката представя като най-значими: “музикант-изпълнител (певец, инструменталист, акомпаниятор), диригент, музикант-фолклорист, музиколог-теоретик, творец и импровизатор, танцьор (народна хореография), актьор и аниматор, учител по солфеж, музикален психолог-

диагностик” (Стоянова, 1997, 62 с.). Естествено, тези роли се различават от традиционно вложените в тях професионално-музикално значение и функции. Пречупени през призмата на педагогическите нужди на СММО, те се модифицират съобразно интегралната същност на урочната дейност по музика. Това не е механичен сбор от професии, а органично единство на най-важните страни на всяка от тях. **“Многообразието на професионални роли образува интегралната същност на професионалния облик на учителя по музика и на професията му, която би трябвало да бъде методологическа основа за подготовката на съвременния учител”** (Стоянова, 1995, 35 с.).

Разгледаните до тук примери са илюстрация на широкото, базисно действие на интегративните принципи в СММО, детерминиращи основни елементи на нейната структура – учебното съдържание и дейността на учителя. Това е сериозно основание за организиране подготовката на музикалните педагози на основата на интегритета. Реалното битуване на интегративните тенденции в масовата музикална практика прави нецелесъобразно отсъствието на адекватна “заявка” в професионалното музикално образование. Нецелесъобразно е при подготовката на музикално-педагогически кадри да не се възпитава такъв *начин на мислене*, който да е ориентиран към откриване и реализиране на проектираните от СММО интегративни тенденции. Това не е шаблон, който може механично да се усвои и приложи. Това е интелектуален процес, който предполага творческо развитие и изява на професионални музикални и педагогически умения. Другото е проява на дилетантство. В близък план това ще осигури нужното съответствие между модела на подготовка на учителя и многофункционалния и интегриран облик на учебния процес по музика. Погледнати в перспектива, интегративните способности на личността подобряват качеството на мисленето ѝ, а синтезът на знанията се превръща в мощно средство за преодоляване на задълбочаващото се противоречие между нарастващия обем на научната информация и реалните възможности на човека да я използва.

Казаното дотук налага осъзната потребност от по-дълбоко и системно вникване в същността на процеса на изграждане на професионалиста-учител и от наложителното увеличаване на относителния дял на интегративните процеси в неговата подготовка.

Под интеграционен процес разбираме “движение на системата към по-голяма и органична цялостност” (Яковлев, И. П., Интеграционные процессы

в высшей школе, цит. по М. Андреев, 1996, 374 с. Дидактика). Тези процеси не са нова проблематика в сферата на образованието. Те са съществували винаги, но при съвременната цялостна организация на обучението днес те стават много актуални.

Като цяло, професионалната подготовка на музикалните педагози е изградена върху предметно-структурираното обучение. Диференциацията на знанията е условие за задълбоченото изучаване и осмисляне на различните страни на музикалното изкуство. В отделните музикални дисциплини се изследват отделни аспекти на музикалните явления и музикалните творби. Представени като отделни учебни предмети, тези отделни научни области обаче не могат да пресъздадат в съзнанието на обучаемия вярна представа за цялостните обекти. В неговото съзнание се формира изкуствен, “раздробен” музикален образ, който не отразява пълноценно реалният художествен обект. И тук възниква сериозният проблем как да формираме у студентите цялостни представи за музикалното изкуство и за действителността чрез предметно-структурираното образователно съдържание. Отговорът на този въпрос намираме в цитираното вече изследване на М. Андреев: “Вътре в обособените учебни предмети съществуват интегративни нишки, които трябва да се актуализират в процеса на обучението в подходящи форми съобразно с логическите възможности на научните знания и степента на познавателните способности на учениците” и по-нататък: “Тезата за интегративните тенденции в обучението не само не разрушава предметните структури, но и ги укрепва. Тази теза издига предметно-структурираното обучение на ново равнище съобразно с основните процеси, които се извършват в научното знание. Интегративните тенденции се *надстройват* над предметните знания и произтичат от тях” (цит. съч., 149 с.). Конкретно в областта на музикалното обучение тези отношения придобиват следния израз: предметното обучение осигурява елементното усвояване на музикалния опит, а интегративните тенденции – цялостното усвояване на музикалните явления и художествените продукти. Тук не става въпрос за нов тип организация на обучението, нито за нови ефектни технологии, а само за пълноценно оползотворяване на онези имплицитни, недеklarирани, останали малко или много скрити възможности за оптимизиране на образованието, които откриваме в прогресивните традиции и съвременните постижения на дидактическата технология.

В процеса на обучение на музикалните педагози нерядко стремежът за предаване на възможно най-богата теоретична информация и капитал от

знания довежда до доминиране на дидактическата, технологичната страна. Художествено-емоционалната страна се изгласква на заден план, оставена почти изцяло на спонтанното, самостоятелно действие на съзнанието на обучаемия. Този процес се подхранва допълнително от онази раздробеност на знанието, която е предпоставена от структурирането на музикалните дисциплини. Небрежно се игнорира фактът, че знанието за музиката е комплексно. То не е просто набор от отделни моменти, а система, притежаваща свойства, които не се притежават от отделните, изграждащи я елементи, система, в която всеки отделен музикален компонент функционира съобразно контекста на цялото, съобразно връзките и взаимоотношенията си с останалите компоненти. Ако в процеса на придобиване на дадено конкретно знание анализът на това знание не бъде последван от художествен синтез, то бива съхранено от съзнанието на обучаемия в този си “раздробен” вид. А раздробеният образ не може да предизвика пълноценно художествено преживяване. Така у бъдещите учители се възпитава художествена неграмотност, те не се обучават да свързват отделно придобитите знания и на тази база да извличат от учебното съдържание най-важната му страна. Художествено-образният компонент остава незабелязан, а като резултат и нереализиран в собствената им практика. В този смисъл дефинираме тясната връзка между художественото музикално съзнание и комплексното, цялостно знание.

Именно наличието на художествено музикално съзнание прави дейността на учителя одухотворена. Той може да осъществи емоционално въздействие тогава, когато зад представената от него информация пулсира собственото му емоционално преживяване. В публикация на Г. Гайтанджиев четем: “Юношите и девойките безпогрешно откриват кога разказът (на учителя – б. м., Б. К.) е книжно заучена информация и кога – почувствано, преживяно и осмислено обобщение на широк личен опит и знание” (Гайтанджиев, 1970, 53 с.). Дълбокото проникване в същността на музиката трябва да съчетае раздробяването на знанието на отделни области с последващ синтез, в който се активизират връзките и взаимодействията между отделните дисциплини. Когато тези механизми станат присъщи на начина на овладяване на знанието, обучаемите ще могат да ги използват и в своята бъдеща практика; ще могат да създават цялостни музикални представи у учениците си, да говорят одухотворено за музиката. В основата на художественото музикално съзнание е развитието на музикалността във всички нейни параметри. Но именно присъствието на художествените параметри в процеса на обучение определят наличието на духовност и съдържателност в него, предизвикват раждането

на художествени емоции и тяхното продължително пребиваване във формиращото се съзнание. В обратния случай се залита в ненужно теоретизиране, което е абсолютно безплодно. Сухото теоретизиране не събужда емоции.

Въпреки многократното изследване и дискутиране на тези въпроси от нашето и чуждо музикознание, Г. Стоянова констатира, че: “параметрите на художествената педагогика още не са предмет на изучаване дори в консерваторията (разбирай Музикалната академия – б. м., Б. К.), за тях не се споменава и в специализираните звена, подготвящи учители по музика. Художествените параметри на съзнанието си пробиват път самостоятелно, спонтанно, незаучени и непреподавани, но усетени и открити от най-добрите ни учители при постоянното им общуване с художествената музика и с децата” (Стоянова, Г., 1998, 60 с.).

Тези мисли са израз на една назряла необходимост, свързана с водещия фактор в реализацията на целите и задачите в СММО – учителят по музика. Съвременните методологични и методически възгледи за масовото музикално образование очертават перспектива, която трябва да бъде следвана и в професионалната подготовка на бъдещите музикални педагози. Разработките, пряко ориентирани към преподаването на музика в общообразователното училище, подтикват към размисли за необходимостта от промяна в подготовката на бъдещите учители по музика. **Но до този момент не е обоснован теоретично и проверен експериментално модел за обучение на музикални педагози на базата на интегритет в музикалното образование.** Теоретико-методическите концепции в СММО са само “заявка” за бъдещи по-обстойни дирения и за конкретни технологични решения в професионалната подготовка на музикално-педагогическите кадри.

БЕЛЕЖКИ

¹ Изразите “интегративни тенденции” и “интегративни нишки” са взаимствани от М. Андреев “Интегративни тенденции на обучението”.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, М. Интегративни тенденции в обучението. С., 1986.
2. Андреев, М. Процесът на обучението. Дидактика. С., 1996.

3. *Гайтанджиев, Г.* Бележки върху някои насоки на работата по запознаване с музикално творчество. – В: Основни въпроси на обучението по пеене. III ч. С., 1970.

4. *Жекова, Ст.* Наука за учителя и неговата професия – има ли я, известна ли е, нужна ли е...? – В: Сб. Професията и личността на учителя. Пловдив, 1998.

5. *Попова, М.* С надежда за утре. – В: Музика и училище. Вчера, днес и... утре.

6. *Стоянова, Г.* Професионализъм на учителя по музика в съвременната музикалнообразователна система. Автореферат. С., 1995.

7. *Стоянова, Г.* Учителят по музика в своята професия. С., 1997.

8. *Стоянова, Г.* Характеристика на професията “учител по музика” от позициите на българската педевтология. – В: Сб. Професията и личността на учителя. Пловдив, 1998.

СОЦИАЛНИ И ДИДАКТИЧЕСКИ ОСНОВАНИЯ ЗА ИНТЕГРАТИВЕН ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО НА МУЗИКАЛНИТЕ ПЕДАГОЗИ

БИНКА КАРАИВАНОВА

Резюме

Статията резюмира една назряла необходимост, свързана с водещия фактор в реализацията на целите и задачите в системата за масово музикално образование – учителят по музика. Съвременните методологични и методически възгледи за масовото музикално образование очертават перспектива, която трябва да бъде следвана и в професионалната подготовка на бъдещите музикални педагози. В основата на проблема е разминаването между стандартното раздробяване на обучението на музикалните педагози по дисциплини и проектираната органичност на дейността на учителя в урока по музика.

SOCIAL AND DIDACTIC FOUNDATIONS OF
THE INTEGRATED TRAINING APPROACH IN MUSICAL PEDAGOGY

BINKA KARAIVANOVA

Summary

This paper focuses on an urgent issue relating to the leading factor in the implementation of the aims and methods of training in the system of general musical education - the school teacher of music. Current methodological and methodical views on general musical education outline a perspective which needs to be taken into account in the training process of future teachers of music. At the root of the problem is the divergence between the standard splitting up of musical teacher training in different disciplines on the one hand and the projected organic unity of the musical teacher's class activities on the other.