

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

О. Ю. Кузнецова

МИРОПРЕДСТАВЛЕНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И АВТОРСКАЯ ПЕСНЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ

В статье выясняется содержательно-логическая связь между понятиями ментальности, картины мира, художественной картины мира. Описывается детская картина мира, формирование и развитие миропредставления младшего школьника в процессе музыкального воспитания и обучения. Как один из факторов формирования ценностного ядра детской ментальности рассматривается авторская песня.

In the course of research the author designates a content-logical connection between such terms as mentality, the world's image as well as some peculiarities of the world's perception. The paper focuses on the image of the world as perceived by schoolchildren and its developing in the course of their musical education and training. A bard song is considered one of the factors of developing their system of values. The author highlights the advantages of using bard songs in children/s education.

Проблемы формирования ментальной сферы подрастающего поколения, безусловно, должны быть приоритетны для отечественного образования. Ценностные основания ментальности необходимо закладывать на самом первом уровне – в начальной школе. Вместе с тем ментальная сфера младших школьников, на наш взгляд, недостаточно изученное направление современной отечественной педагогики. Предметом наших научных интересов является развитие ее структур у младших школьников в процессе музыкального воспитания и обучения. В решении этой педагогической задачи задействуются разные феномены ментальной сферы, которые актуализируются в процессе обучения предмету «Музыка». Поэтому сначала представим их характеристики в следующем понятийном ряду: «менталитет» и «ментальность», «образ мира» и «картина мира», «представление» и «миропредставление», «эстетическая картина мира» и «художественная картина мира», «ценностные ориентации».

В работах зарубежных авторов менталитет трактуется неоднозначно: как совокупность представлений, способов поведения и реакций, которые носят бессознательный и неотрефлексированный характер; групповые представления и способы поведения; способы мышления и чувствования; система образов, которые лежат в основе человеческих представлений о мире и т. д. [14, с. 89–90]. Необходимо также отметить, что употребление терминов «ментальность» и «менталитет» еще не устоялось, и есть исследователи, которые применяют их как равнозначные. Отечественные ученые стали уделять вни-

мание вопросам ментальности и менталитета с 1990-х гг. (С. С. Аверинцев, Б. С. Гершунский, А. Я. Гуревич, В. В. Козловский, Ю. В. Колесниченко, А. П. Марков, Л. Н. Пушкарев, В. К. Трофимов и др.). В российской научной литературе содержание предметной области этого понятия включает в себя не только когнитивную сферу сознания (т. е. знания, воззрения, верования, которыми обладает данная общность людей), но и иерархию ценностей, доминирующие потребности, архетипы коллективного бессознательного, а также стереотипы мышления и поведения людей, детерминирующие специфику реагирования индивидов и общностей определенной эпохи, географической области и социальной среды на окружающий мир. Ряд ученых связывают понятия «менталитет» и «ментальность» с понятиями «модель мира» и «картина мира».

С. С. Аверинцев [1] предложил дифференцировать понятие «картина мира» на «представления о мире» и «образ мира». Психолог А. Н. Леонтьев, выдвинувший концепт образа мира, не разделяет термины «картина мира» и «образ мира». Интересен психолого-эстетический подход к пониманию картины мира у А. И. Кравченко, который определяет ее как полусознанное или осознанное *представление*, зафиксированное в конкретных произведениях культуры. По мнению исследователя, «картина мира включает в себя представление о личности и ее отношениях к обществу, о свободе, равенстве, чести, добре, зле и т. п., а также служит основой человеческого поведения» [8, с. 410].

С образовательной сферой «Искусство», которой посвящена наша практическая деятельность, связаны такие виды картины мира, как эстетическая и художественная. Учитывая концентрацию педагогики искусства на художественном творчестве, остановимся на понятии художественной картины мира.

В. В. Медушевский определяет художественную картину мира как образ мира в искусстве, как некоторый результат мышления, где «начинает высвечиваться путь душевной и духовной работы творческого сознания, переплавляющего впечатление мира на огне озарений, фантазий, аналитических усилий» [10, с. 83]. Под стратегией освоения мира мы вместе с исследователем понимаем тот неповторимый ансамбль психических сил человека, который устремлен навстречу осваиваемому миру, под художественной картиной мира – идущее от мира содержание сознания «художественного Я». А «художественное Я» – точка схождения субъективности создателей и воспринимающих. Оно присутствует и там, где трудно и невозможно говорить об «образе автора» – в народной музыке, в профессиональной музыке средневековья, анонимной и *авторской* (курсив наш. – О. К.) [10, с. 84]. Нам также близко высказывание этого автора о том, что искусство опредмечивает нерасторжимое единство механизмов психики и содержания психики в каждом произведении, жанрах, строении индивидуального, национального и эпохального стилей, где мировоззренческая основа – художественная картина мира.

Обратим внимание, что во всех определениях и интерпретациях образа мира и картины мира присутствует такой концепт, как *представление*: «полусознанное или осознанное представление» (А. И. Кравченко), «весь ком-

плекс представлений» (Г. Рейнин), «целостная система представлений» (Ю. А. Овчинников), «целостная система художественных образных представлений» (Н. П. Скурту). Многие исследователи сходятся во мнении, что художественная картина мира есть *систематизированное панорамное представление*. В психологической интерпретации «представления» – это «образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе их припоминания или же продуктивного воображения», причем «преобразования представлений играют важную роль в решении мыслительных задач, особенно тех, которые требуют нового видения ситуации» [12, с. 170]. С точки зрения психологии, они входят в такие ментальные образования, как картина мира, образ мира.

В соответствии с этим целесообразно введение и рассмотрение понятия «миропредставление». Как структуру художественного мироотношения его выделил и проанализировал Л. А. Закс [4]. Он понимает миропредставление как «предметно-ценностную мирообразную структуру художественного сознания, фиксирующую ценности как предикаты объектов, или ценностный состав действительности в его взаимосвязи со своими предметными носителями» [4, с. 144]. В основе миропредставления лежит, согласно Л. А. Заксу, «способность чувственного восприятия и как бы продолжающие его во внутреннем плане сознания способности представления и воображения» [4, с. 145]. Автор исследования о художественном сознании дает следующее определение художественному миропредставлению: «обобщенный предметно-ценностный образ мира, выработанный (на основе определенной культуры) художественным сознанием и выступающий одним из интегральных оснований освоения мира в искусстве» [4, с. 182].

Определяя роль и место миропредставления в художественном сознании, Л. А. Закс обозначил перечень его функций: тезаурусная, эвристическая, мирообразующая и концептуализирующая. Структура художественного миропредставления, по мнению исследователя, предстает в искусстве в двух своих основных аспектах: мир как набор устойчивых целостных объективных сфер реальности и всеобщие, характерные для мира в целом его онтологические формы и свойства. Первый составляют природа; общество и его жизнь; человек. Второй – пространство, время, движение; единство – многообразие, общее – особенное – единичное, количество – качество, прерывное – непрерывное, целое – часть, содержание – форма, гармония – противоречие, порядок – хаос, закономерное – случайное, возможное – действительное [4, с. 198]. Очевидно, что такая структура миропредставления коррелирует с объектами художественной картины мира в музыке, указанными В. В. Медушевским: «...это, во-первых, мир в целом, природа, космос, бытие. Во-вторых, это общество как целое и социальная действительность. В-третьих, это культура, история, традиции. В-четвертых, другие люди и сам человек» [10, с. 88].

Близкую структуру художественной картины мира предлагает Л. В. Романова в учебной модели, на которую мы будем опираться, анализируя работу с младшими школьниками на уроках по предмету «Музыка». Содержатель-

ные компоненты основных сфер-уровней этой модели таковы: 1-й уровень – миропорядка; 2-й уровень – природного бытия, где «художник моделирует такие его фундаментальные атрибуты, как время, пространство, движение; первоэлементы стихии и отношения к природе; 3-й уровень – социального бытия, где поднимаемые художниками проблемы тематически обозначены в двух субуровнях (первый включает образы рода, народа, нации, человечества; проблемы социального развития; образы досуга, труда, богатства, успеха; второй посвящен культуре, искусству и его создателям); 4-й уровень – человеческого бытия, в который входят три субуровня: сенсорно-психический, жизненно-модальный, жизненно-сущностный» [9, с. 9–12]. Таким образом, мы выяснили содержательно-логическую связь между понятиями ментальности, картины мира, художественной картины мира и миропредставления.

С точки зрения психологии, развивать миропредставление необходимо именно в младшем школьном возрасте, так как «до семилетнего возраста у детей можно обнаружить лишь репродуктивные образы-представления об известных им событиях, не воспринимаемых в данный момент времени, причем эти образы в основном статичны. Продуктивные образы-представления результата новой комбинации некоторых элементов появляются у детей в процессе специальных творческих заданий» [3, с. 197]. Поскольку у первоклассников и второклассников доминирует наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, то в этом возрасте создаются благоприятные условия для развития миропредставления как чувственного феномена.

Формирование миропредставления у ребенка, как и у взрослого, наиболее эффективно осуществляется посредством искусства, воплощенной в нем художественной картины мира: «воспринимающий искусство, как бы «уцепившись» за выраженную художником глубокую сущность, включается в непосредственное познание существенных связей мира, способен ощутить внутреннее единство многообразных связей действительности, которые из скопления случайных явлений превращаются вдруг в стройную картину, рамки которой раздвигаются тем шире, чем глубже созданный в произведении образ» [15, с. 43]. Вместе с тем эмоционально-ценностное наполнение миропредставления непосредственно связано с *музыкой – общепризнанным языком эмоциональной сферы человека*. Базовым компонентом содержания в музыке является *представление* – «нерасторжимое единство объективного и субъективного начал. <...> Будучи объединением усилий памяти, воображения, мышления и других свойств человека, *образ-представление* (курсив наш. – О. К.) обладает обобщенностью (отличающей его от непосредственного впечатления в образе-восприятии). Он вбирает в себя человеческий опыт не только настоящего, но и прошлого, и возможного будущего (что опять-таки отличает его от пребывающего в настоящем образа-восприятии)» [5, с. 11]. Следовательно, система музыкальных образов создает личностное художественное миропредставление совокупно с ценностным отношением. Ее можно структурировать в модели художественной картины мира для

учебной работы по развитию индивидуального миропредставления младших школьников.

Художественная картина мира, а следовательно, миропредставление, присутствует в каждом музыкальном произведении. Однако не все произведения одинаково эффективны для реализации наших целей именно в данной возрастной группе. Поэтому в предмете «Музыка» особенно важен выбор художественного материала, используемого в учебном процессе для развития миропредставления учащихся младших классов. Одним из наиболее подходящих, по нашему мнению, будет материал *авторской песни для детей*. Этот жанр музыкального искусства предполагает выражение *миропредставления* авторов-исполнителей и является синтезом взрослой культуры и детской субкультуры.

Термин «авторская песня для детей» не имеет официального статуса, мы вводим его на основании специфического содержания и ориентации на детскую аудиторию. Барды заводили семьи, рождались дети, а с ними потребность в новом песенном материале. Так в конце 80-х – начале 90-х гг. появилась авторская песня для детей. В свою очередь, она приобрела ряд жанровых дифференциаций, связанных с традиционным материнским и детским фольклором: колыбельная, песня-потешка, песня-поучение. Особенно широко и разнообразно используется песня-игра, помимо этого возникла песня-сандтрек из мультипликационных фильмов и т. п. В этом направлении свой творческий потенциал реализовали Т. и С. Никитины, М. и Р. Валитовы, Е. Матвеев, трио «Мульттики» и др.

В целом авторская песня для детей отличается общительностью мелодики и доступностью интонационной основы. Словесные тексты, с одной стороны, понятны для детей дошкольного и младшего школьного возраста, а с другой – остроумны, неожиданны и занимательны. Отличие от профессиональной песни для детей, составляющей огромный пласт композиторского и поэтического творчества, нам видится в особой раскованности содержания авторской песни, непритязательности музыкального воплощения, непосредственности контакта с ребенком, отчетливой игровой установке, интерактивности, что особенно располагает к сотворчеству, пробуждает личную инициативу. Это, как мы полагаем, определяет креативно-педагогический потенциал авторской песни для детей и делает ее удобным материалом для использования на уроках музыки в младших классах.

Музыкальная культура формируется в школе следующим образом: обогащается музыкальная потребность, происходит процесс становления музыкально-ценностной ориентации, возникают первые музыкальные идеалы. Все это становится возможным благодаря приобщению детей к художественно-образным средствам музыки. Авторская песня для детей как данность связана с такими деятельностями, как слушание и исполнение, возможно, соучастие в творческом преобразовании этого песенного материала, сочинение оригинальных музыкальных произведений. Она соответствует, по нашему

мнению, трем факторам, определяющим *формирование модели мира ребенка* [11]: «Первый – это влияние “взрослой” культуры. <...> Второй – это личные усилия самого ребенка, проявляющиеся в различных видах его интеллектуально-творческой деятельности. Третий – это воздействие детской субкультуры, традиции которой передаются из поколения в поколение детей и чрезвычайно значимы в возрасте между пятью и двенадцатью годами для понимания того, как освоить мир вокруг» [11, с. 12].

Изучение интересующей нас проблемы позволяет определить последовательность процесса развития миропредставления младших школьников: 1) восприятие авторской песни, которое создает определенную систему авторских «взрослых», но ориентированных на детскую аудиторию, миропредставлений; 2) активизация воображения младших школьников и усвоение ими образной системы художественной картины мира; 3) развитие индивидуального миропредставления младшего школьника путем креативной работы с музыкально-поэтическим материалом.

Безусловно, система обучения, нацеленная на развитие креативности, должна быть синтетической, а методика – комплексной. Системообразующим началом здесь может служить, по нашему мнению, известная триадная структура художественной коммуникации, введенная Б. В. Асафьевым: композитор – исполнитель – слушатель. На современном этапе ее предлагается дополнить еще одним участником – мыслителем, т. е. музыковедом. В школьном варианте, мы полагаем, его можно превратить в критика. Таким образом, в процессе освоения авторской песни для детей ученики выступают в четырех коммуникативных функциях-ролях: слушателя – исполнителя – критика – автора. Их порядок определяется мерой сложности креативной деятельности. Соответственно этой ролевой структуре выстраиваются и основные приемы деятельностного развития креативности обучаемых.

Основные приемы активизации *слушателя* связаны с партитурой вопросов и заданий [7, с. 62], помогающих ученикам раскрывать образно-смысловое содержание авторской песни для детей. Здесь важен диалог, стимулирующий варианты индивидуальных творческих прочтений песен, личностного отношения к ним. Ответ-задание может существовать в устной и письменной вербальной форме, иметь вид диалога с песней (рисунок, письмо персонажу), выражаться в жесте, оперировать художественными и жизненно-ситуативными ассоциациями. Важна направленность вопроса на внутренний мир, его осознаваемые и неосознаваемые уровни, на личный витативный опыт учащегося; при этих условиях можно получить оригинальный, нестандартный ответ, ибо нет ничего более ценного, чем высказывания ребенка.

Для *исполнителя* ведущими являются приемы поливариантной интерпретации песен. С их помощью развивается, во-первых, интонационная вариативность исполнения, а во-вторых, полихудожественные связи, упоминавшиеся выше. Метод творческих заданий [2, с. 24] на материале авторской песни для детей реализуется во множестве видов: включение в отгадывание

песенок-загадок, самостоятельное пение, исполнение элементарного инструментального сопровождения по орфовскому типу, инсценировка. Песня может быть разнообразно разыграна, театрализована, причем дети выступают в субролях режиссеров и актеров.

Функция *критика* заключается в высказывании оценочных суждений, опирающихся на некоторые установленные заранее всем классом критерии. К ним нужно отнести интересное словесное содержание, выразительность музыки, заразительность, образность исполнения, самостоятельность смысловой интерпретации и т. д. Здесь возникают элементы анализа музыкального и поэтического языка. Для развития этих аксиологических аспектов необходимо овладение операцией сравнения разных песен и разных вариантов их исполнения. Кроме того, «критик» обязан давать советы, конструктивные пожелания своим «коллегам».

Наконец, для *автора* основными являются творческие задания повышенной сложности: досочинение текста к развитому сюжету; сочинение своего текста на разученную мелодию (в продолжение песенного сюжета либо на другую тему, с другим сюжетом и персонажами); досочинение мелодии в песенном куплете; сочинение мелодии на разученный текст авторской песни; собственное создание и поэтического, и музыкального текста, т. е. полностью «авторская» работа.

Естественно, что роли не закрепляются за определенными учащимися, однако не исключено, что в силу индивидуальных особенностей детям будут лучше удаваться те или иные художественно-коммуникативные функции, возникнет некоторая органическая «специализация». Это послужит дополнительным источником педагогической диагностики и индивидуальной стратегии креативного развития ребенка.

Результат развития креативности младшего школьника мы видим в том, чтобы, во-первых, восприятие музыки детьми на уроке приобретало вид художественной «партитуры», в которой каждый ребенок имеет свой неповторимый голос; во-вторых, чтобы учащиеся относились к музыке не только как к законченному абсолютному продукту, но и как к поводу для личного творчества; в-третьих, чтобы класс превратился в творческую лабораторию на полиролевой основе художественной коммуникации. Благодатным материалом для достижения этих целей, несомненно, служит авторская песня для детей.

Таким образом, наша педагогическая задача – правильно использовать аксиологическое наполнение авторской песни для детей в учебно-воспитательном процессе. Благодаря своей нетребовательности к условиям существования, несложности воспроизведения авторская песня для детей легко интегрируется в школьные занятия по предмету «Музыка». Ее увлекательность, обусловленная яркими художественно-образными средствами, способствует легкому распространению и активности поклонников. Учитывая все изложенное, мы полагаем, что авторская песня для детей может стать одним из факторов формирования ценностного ядра детской ментальности.

Литература

1. Аверинцев С. С. Предварительные заметки к изучению средневековой эстетики // Древнерусское искусство. – М., 1970. – 170 с.
2. Гуревич К. Лабиринты развития таланта // Искусство в школе. – 1993. – № 1. – С. 24–26.
3. Давыдов В. В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
4. Закс Л. А. Художественное сознание. – Свердловск, 1990. – 212 с.
5. Казанцева Л. П. Основы теории музыкального содержания: Учеб. пособие. – Астрахань, 2001. – 368 с.
6. Клявина И. И. Социокультурные индикаторы детской картины мира. // Вестн. МГУКИ. – № 3. – 2004. – С. 51–57.
7. Коротаева Е. В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения: Учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004.
8. Культура и культурология: Слов. / Под ред. А. И. Кравченко. – М., 2003. – С. 410.
9. Культурологическая направленность подготовки учителя музыки: Метод. рекомендации для студентов днев. и заоч. отд-ний / Урал. гос. пед. ун-т; Сост. Л. В. Романова, Е. Е. Шавохина, Б. Б. Бородин. – Екатеринбург, 1995. – Вып. 1. – 34 с.
10. Медушевский В. В. Художественная картина мира в музыке // Художественное творчество: Вопросы комплексного изучения. – Л., 1986. – С. 82–99.
11. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с. – (Мастера психологии).
12. Психологический лексикон: Энцикл. слов.: В 6 т. / Ред. сост. Л. Н. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 255 с.
13. Скурту Н. П. Искусство и картина мира. – Кишинев, 1990. – 88 с.
14. Трофимов В. К. Менталитет русской нации: Учеб. пособие. – Ижевск, 2000. – 272 с.
15. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: Учеб. пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. – М.: Академ. проект, 2002. – 492 с.