

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКИ КАК СРЕДСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

В статье обоснованы возможности использования музыки как средства педагогической коррекции, представлены этапы, методика музыкально-педагогической коррекции на примере работы с девиантными подростками.

Ключевые слова: девиантные подростки, музыкально-коррекционные методы, процесс музыкально-педагогической коррекции, катарсис, реабилитация.

О. М. Faletrova

MUSIC USE AS A MEANS OF PEDAGOGICAL CORRECTION

The article describes the stages and a technique of psychologo-pedagogical activity by means of music considering specificity of closed establishment and features of teenagers with special needs that will allow to use the full potential of musical art in the correctional and rehabilitational purposes.

Key words: deviant teenagers, musical-correctional methods, process of musical-pedagogical correction, catharsis, rehabilitation.

Музыка как самый эмоциональный вид искусства широко применяется психологами и психотерапевтами при работе со взрослыми пациентами в коррекционных и реабилитационных целях. Нас интересуют возможности использования музыки как средства педагогической коррекции девиантных подростков в рамках образовательного процесса.

Эмоциональная сфера девиантных подростков имеет свои особенности, а часто и существенные нарушения. Именно музыка способна пробудить у таких учащихся сильные переживания, которые другими средствами вызвать сложно; помочь им понять свои эмоции, а также стимулировать у них процессы творчества, воображения. Успех такой деятельности обусловлен многоканальным спектром воздействия музыки, затрагивающим бессознательные слои психики. Музыка влияет на чувства человека, проникая сквозь защитные механизмы сознания в глубины бессознательного.

На уроке музыки в специальной школе можно решать не только образовательные, развивающие и воспитательные, но и коррекционные задачи.

Представим всю музыкально-образовательную деятельность в виде двух взаимосвязанных этапов. Первый этап – пропедевтический (подготовительный). Ведущие цели этого этапа – научить подростков эмоционально откликаться на музыку и познакомить с особенностями музыкального языка как средства общения. Критерии выполнения задач первого этапа: сформированность первоначальных представлений о средствах музыкальной выразительности (ритм, темп, лад, тембр, мелодия); эмоциональная отзывчивость на музыку; поло-

жительное отношение и интерес к урокам музыки.

При организации музыкально-педагогической коррекции важно задать нужный, доверительный «тон» взаимоотношений, учитывая то, что девиантные подростки, как правило, имеют негативный опыт общения с педагогами, любая помощь со стороны взрослых (педагогов) ими не только не принимается, но и категорически отвергается. Всякую попытку вторжения в свой внутренний мир ученики считают опасной и стараются всеми силами защититься, демонстрируя замкнутость, агрессивность, лживость.

Успешность коррекционной работы на начальном этапе обеспечивается особой методикой проведения уроков музыки. Для того чтобы вызвать интерес у подростков к слушанию классической музыки, используется метод графического моделирования. Нужно заметить, что применение этого метода обусловлено сенсорной депривацией девиантных подростков, несформированностью у них сенсорных эталонов. Моделируя на магнитной нотной доске «зерно» интонации как основу музыкального почерка разных композиторов, школьники наглядно представляют направление движения мелодии, ее ритмические и темповые отличия. Сравнивая особенности построения тем различных музыкальных произведений, подростки легко и естественно включаются в процесс активно-творческого восприятия музыки.

Приведем пример из школьного сочинения: «...у Моцарта самый красивый музыкальный почерк, много повторяющихся нот, легко запомнить и подпевать хоть тему из “Лакримо-

зы”, хоть тему из “Маленькой ночной серенады”».

Эта «легкость» обеспечена включением сразу нескольких анализаторов в активную работу. В первую очередь, тактильных, зрительных и слуховых, так как ученик, выкладывая мелодический рисунок музыкальной темы, самостоятельно работает с нотными знаками у большой магнитной доски, образно говоря, «трогает мелодию», а весь класс следит за этим процессом, помогая ему, напевая музыкальную тему. На уроке учитель несколько раз проигрывает мелодию на инструменте и организует вокальное исполнение этой музыкальной темы всем классом.

Слушание всего музыкального произведения или большого его фрагмента проходит с опорой на записанную нотами на доске главную тему. Это помогает подросткам, независимо от их воли, интонировать музыкальную тему внутренним слухом.

Фрагмент из сочинения: «Больше всего мне нравятся те уроки, на которых мы проходим сонатную форму. Мне очень нравится слушать, как мелодия переходит из одной части в другую, нравится выстраивать на магнитной доске по нотам разные музыкальные темы».

Музыкальные игры вызывают интерес к урокам, способствуют активизации восприятия музыки, накоплению музыкального интонационного багажа, изучению средств музыкальной выразительности (мелодия, лад, темп, тембр, динамика, ритм и др.). Возможно применение как традиционных, так и вновь разработанных музыкальных игр. Приведем пример одной из них.

«Исправь ошибку». По условию игры учитель «превращается» в нерадивого студента музыкального института, поэтому в его указаниях много неточностей. Объявляя произведения одного композитора, он играет фрагмент из произведения другого. Ученики должны исправить ошибки, определить название прозвучавшего произведения и его автора.

Воспитанники с огромным удовольствием включаются в эту игру: находят ошибки педагога, исправляют их. Для самооценки подростков метод разрушения важен, они получают яркие положительные эмоции, находятся в ситуации успеха и «играючи» повторяют основные темы музыкальных произведений, расширяя свой музыкальный багаж. Коррекционное значение игры на уроке трудно переоценить.

Воспитанники перенесены из позиции обучаемых в позицию прямо противоположную: учить учителя, который все время ошибается, исправлять его недочеты, быть активными в образовательном процессе, где они учатся или учат себя сами. Учитель лишь посредник, проводник, не мешающий школьникам овладевать знаниями в том темпе и объеме, на которые каждый из них способен в данный момент.

Кроме того, игра позволяет создать непринужденную обстановку в классе, «усыпляет» бдительность крайне недоверчивых воспитанников, в результате повышается их самооценка, возвращается уверенность в себе. Работа в группе, где нет лидеров и аутсайдеров, нет вопросов, адресованных конкретному ученику, где работают все вместе в общую «копилку», дает подросткам чувство школьной успешности, удовлетворенности процессом обучения. Отметим, что успешность игры во многом зависит от того, насколько свободно педагог владеет музыкальным инструментом, ориентируется в музыкальном материале, способен к педагогической импровизации.

Если удалось достичь положительного отношения подростков к урокам музыки и произошло расширение эмоционального опыта, открытие учащимися возможностей самовыражения через непосредственное освоение ими музыкального языка ритмических, инструментальных импровизаций, можно перейти к решению следующих задач музыкально-коррекционной работы.

Задачи второго этапа: накопление и обогащение эмоционального опыта; развитие сопереживания и сочувствия музыкальному герою. Задача осмысленного эмоционального сопереживания может быть поставлена только после того, как учащиеся осознают музыку в виде некоего эмоционального образа, когда чувство человека стало предметом рефлексивного анализа и у воспитанников появились вербальные средства для его осуществления. Постановка этой задачи обусловлена тем, что девичьи подростки более предпочитают действовать, чем обговаривать свои действия, анализировать свои и чужие чувства.

Критериями выполнения задач второго этапа могут служить следующие показатели:

- умение понять и вербально выразить свои чувства;
- навыки продуктивного (активного) слушания музыки;

- навыки музицирования;
- интерес к самому себе, самовыражение с помощью музыки.

Методы и приемы работы на втором этапе: проблемное изложение материала; работа с музыкальными дневниками; метаперспектива (размышление о самом себе и об окружающих, развитие умения предвидеть возможности своих дальнейших действий, последствия поступков), свободные ассоциации, активное управляемое воображение, позитивное внушение; игры-импровизации на шумовых, народных инструментах; игра «Музыкальное лото»; самовыражение посредством элементов художественной формы (игра на инструментах на уроке и вне уроков, сочинения на музыкальные темы, солирование и работа дуэтом).

Именно с этого момента начинается процесс, который можно назвать музыкальной коррекцией. Использование на уроках метода позитивного внушения обусловлено психологическими особенностями подростков специальной школы и спецификой закрытого учреждения. Известно, что дети и подростки отличаются повышенной внушаемостью. Для закрытых учреждений характерны дефицит межличностного общения и узость выбора социальных ролей (социальная депривация). В силу действия этих факторов на развивающуюся личность подростка большое влияние оказывает взаимодействие со взрослыми, особенно с педагогами. На уроках музыки это необходимо учитывать и по возможности использовать.

Для этого при разработке музыкальной драматургии урока необходимо особое внимание уделить отбору песенного материала. Оптимистичные, позитивные формулы-внушения, такие как «каждый выбирает для себя меру окончательной расплаты» (музыка и слова В. Берковского, «Каждый выбирает по себе»), «если вы еще мужчины, вы кое в чем сильны» (музыка и слова С. Макаревича, «Поворот»), «кто любит, тот любим» (музыка Ф. Милано, слова Б. Гребенщикова, «Город золотой») и др., ненавязчиво закладывают в сознание воспитанников новую программу жизни. Исполнение на уроке этих песен необходимо организовать таким образом, чтобы подростки попытались «прожить» ту ситуацию, в которой оказался музыкальный герой, что крайне важно для развития эмпатии, умения сопереживать.

В отличие от обычных подростков, подростки-правонарушители имеют проблемы с

выработкой чувства автономии, для них характерна диффузия идентичности, что рождает неуверенность в себе, тревожность, трудность в выборе собственной позиции.

Проблемный метод на уроке музыки может существовать в виде постановки проблемных вопросов перед слушанием музыки, ответы на которые требуют определения подростком собственного мнения и способствуют поиску аргументов для его обоснования. Проблемный метод можно широко применять для поиска средств музыкальной выразительности при воплощении музыкального образа песни, для подбора музыкальных инструментов, подчеркивающих характер исполняемой музыки.

Как уже отмечалось, метод активного управляемого воображения представляет собой модификацию метода «музыкальный образ». В отличие от последнего, метод активного управляемого воображения способен оживить, направить неразвитое воображение трудного подростка в нужное русло, при этом музыкальное произведение преподносится как хорошо знакомая подросткам жизненная ситуация, рассказанная языком музыки. Естественным продолжением метода управляемого воображения являются метод метаперспективы и прием свободных ассоциаций, которые и направлены на самоидентификацию воспитанников с героем музыкального произведения.

С точки зрения музыкальной педагогики Э.Б. Абдуллин рассматривает метод идентификации как модификацию общедидактического метода сравнения. Автор подчеркивает, что использование этого метода на уроке музыки требует развития «...особой слуховой наблюдательности со стороны учащихся» [1. С. 124]. Содержание музыкального произведения должно соотноситься с событиями собственной жизни воспитанника, иметь ситуативную определенность, не только понятную воспитаннику, но и отраженную в его эмоциональном опыте. При соблюдении этого условия восприятие музыки наполняется для слушателя личностным смыслом, музыка кажется написанной «про меня», происходит проецирование (перенос) собственного мира на содержание музыкального произведения.

В музыкальном дневнике подростки по своему желанию записывают мысли, свободные ассоциации, которые возникают в процессе слушания музыки. Свободные ассоциации рождаются как импульсивный отклик на музыку.

Часто провести логическую связь между настроением музыки и возникшей ассоциацией бывает трудно, но в свободных ассоциациях, как вербальном отклике на музыку, всегда проявляются неотрагированные эмоции ребенка. Они могут быть ситуативными, а могут показывать наличие внутреннего конфликта, проблемы.

Особенности девиантных подростков таковы, что они не умеют, не приучены (в отличие от обычных подростков) размышлять о самих себе, у них не развита рефлексия. С помощью музыкального дневника воспитанники начинают чувствовать, осознавать свое «Я», вспоминать свое прошлое, переосмысливать его, моделировать будущее. Желание, привычка и потребность подростка записывать свои чувства и мысли, рожденные музыкой, – это плоды кропотливой, длительной работы, которая основывается на принципах доверия, строгой конфиденциальности и добровольности.

Музыкально-дидактические игры-импровизации на народных, шумовых инструментах используются на всех этапах работы. Они наполняют урок радостью творчества, способствуют накоплению и освоению подростками нового эмоционального опыта, дают возможность открыть новый способ самовыражения через непосредственное освоение музыкального языка.

Подчеркнем, что каждый ученик имеет свою логику движения в музыкально-коррекционном и реабилитационном процессах, которая обусловлена индивидуальными особенностями, типом темперамента, степенью личностных деформаций, внутренними ресурсами детей, поэтому провести четкую временную грань между этапами не представляется возможным: каждый период «вызревает» в недрах предыдущего и переход к нему у каждого подростка строго индивидуален.

Кроме того, процесс прохождения воспитанниками этапов музыкальной коррекции и реабилитации трудно назвать прямолинейным и поступательным. Возможен кратковременный регресс, отступление назад. В эти моменты (казалось бы, видимого замирания) происходит накопление так называемого «пассивного» эмоционального багажа. Должно пройти какое-то время, прежде чем произойдет качественный «прорыв» осознания, скачок в развитии.

К этому периоду относится важное достижение: все ученики легко включаются в процесс слушания музыки, при этом атмосфера в

классе близка к атмосфере концертного зала. Подростки без труда определяют и характеризуют музыкальный образ произведения, активно работают с музыкальными дневниками. Появляются любимые музыкальные произведения, которые дети просят исполнить или прослушать в конце четверти, на заключительных уроках-концертах. Критерием успешности музыкальной коррекции может служить формирование у подростков лично значимого способа коммуникации с музыкальным произведением.

Фрагменты из музыкального дневника: «Слушаю “Ледовое побоище” и переживаю, волнуюсь, боюсь, что не победим. Вообще, когда я слушаю музыку, мне кажется, что я нахожусь “внутри музыки”, участвую во всем, что там происходит» (речь идет о кантате С.С. Прокофьева «Александр Невский»).

В представленном фрагменте из музыкального дневника хорошо просматривается личностный смысл в постижении и понимании детьми художественного образа музыки. Личностно адресованные фразы «я переживаю», «я участвую», «мне кажется» утвердились не только как форма общения на уроке, но и как естественный способ взаимодействия подростков с музыкальным содержанием.

Активное проникновение в личный эмоциональный мир другого человека, взаимодействие с ним, обмен, обогащение эмоциональности становится доступным делинквентному подростку благодаря механизму проекции: во время слушания он принимает на себя на эмоциональном уровне роль другого человека. Можно предположить, что вчувствование как принятие роли музыкального героя (образа) в воображении достигается на стыке второго и третьего этапов работы.

Если следовать логике музыкально-коррекционного процесса, то далее может происходить разблокировка бессознательно подавляемых, травмирующих, лично значимых эмоций. Для этого с особой тщательностью планируются уроки музыки с элементами психодрамы. Именно на этих уроках происходит катарсическая разрядка, они – ядро музыкально-коррекционного процесса. Уроки с элементами психодрамы проводятся не чаще одного раза в месяц.

Остальные музыкальные занятия носят подчинительный, накопительный характер, являются подготовительными. На этих уроках

происходит первичное слушание фрагментов музыкального произведения – будущего катаризатора катарсиса, разучивание песенного материала, но без глубокой проработки музыкальных образов. Идет накопление музыкальных впечатлений и музыкальных образов, истинный смысл, глубина и взаимосвязь которых подросткам откроется только на уроке-психодраме.

Метод катарсической разрядки становится ведущим методом. Суть его в том, что с помощью специально подобранной музыки, соответствующей характеру заблокированной эмоции (страх, угнетенность, аффект), воссоздается жизненная ситуация и связанные с ней неприятные переживания. При этом знакомая музыка по «проторенным» каналам проникает сквозь защитные механизмы сознания в бессознательные структуры и вступает в резонанс с бессознательно подавляемым аффектом, усиливает его, выталкивает к порогу осознания.

Благодаря четкому повторению психотравмирующей ситуации и ее воспроизведению, она, как и прежде, переживается аффективно, но теперь уже повзрослевшим на несколько лет человеком, который смотрит на нее другими глазами и оценивает иначе. «Каждый истинный Второй раз освобождает от Первого, – считает Дж. Морено. – Если после воспроизведения в психодраме психотравмирующего события и связанного с ним страха пациент сумел интегрировать их не только сознанием, но и эмоционально – в качестве биографического факта, находящегося целиком в прошлом, то бессознательная фиксация устраняется, а сам человек становится открытым для реалистических межличностных отношений» [2. С. 53].

Продуктивность катарсического метода обеспечивается подключением метода музыкальной драматургии урока, когда весь музыкальный материал (инструментальный и вокальный), звучащий на уроке, тщательно структурирован по степени и силе эмоционального накала. Переживания и чувства, вытолкнутые к порогу осознания, обязательно закрепляются или опровергаются (это зависит от цели урока) в вербальной форме формулами-внушениями из хорошо знакомых песен.

Учителю необходимо создать такую атмосферу доверия и приятия на уроке, чтобы подростки могли свободно выразить мучающие их чувства. Именно поэтому на уроке музыки, решающем коррекционные или реабилитаци-

онные задачи, нет и не может быть единственного, общего мнения по поводу чувств, рожденных музыкой. Педагог поощряет любые высказывания воспитанников, не оценивая их «правильность». Желание учеников поделиться мыслями и чувствами является критерием реабилитационной направленности урока.

Неотреагированные в свое время, «спящие» эмоции являются истинной причиной необоснованных вспышек ярости, угрюмости, беспокойства и тревоги. Они выплескиваются в виде беспричинных, не контролируемых сознанием вспышек гнева, неадекватных реакций на любые незначительные раздражители. Коммуникативировать, вступать в резонанс с этими эмоциями, подводить их к пониманию и осознанию подростком может специально подобранная музыка и особым образом организованный урок, тем самым появляется возможность решения проблем, возникших на эмоциональном уровне.

«Я считаю, что урок музыки – это один из самых главных и нужных уроков. Этот урок дает не только знание музыки и ее композиторов, но и глубокое познание жизни и самого себя. Музыка открывает в человеке новые чувства, заставляет понять окружающих и смысл жизни, для чего человек существует на земле. Лично мне Музыка помогла в том, что я стал обращать внимание на красоту природы, на душу человека. Я научился слушать музыку, ритм ее красоты. Музыка лечит от душевных ран, от какой-то тягости в душе. Я замечаю, что стал более внимательным, спокойным, терпеливым. Во мне открылись новые способности: я стал лучше учиться, стал более счастливым, научился находить выход из любого положения. Я уверен, что помогла мне Музыка» (фрагмент из выпускного сочинения).

Таким образом, музыкально-коррекционная и реабилитационная деятельность в условиях специальной школы для девиантных подростков включает в себя ряд взаимосвязанных этапов. На каждом этапе решаются свои задачи, используются определенные методы и приемы работы, учитывающие ее коррекционно-реабилитационную направленность, осуществляется индивидуальное и групповое психолого-педагогическое сопровождение и систематическое наблюдение за процессом обучения, развития, воспитания, коррекции и реабилитации воспитанников.

Библиографический список

1. Абдуллин, Э. Б. Теория преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях [Текст] : учебное пособие / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: Академия, 2003.
2. Moreno, J. Musical psychodrama. A new direction in music therapy, 1980.
3. Методологическая культура педагога-музыканта [Текст] / под ред. Э. Б. Абдуллина. – М.: Академия, 2002.

О. Б. Ходулина

ИНТЕГРАЦИЯ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

В статье автор рассматривает использование интегративного подхода в образовательном, социокультурном пространстве. Интегративный подход создает предпосылки функциональных изменений – интеграция становится движущей силой, фактором развития профессионального образовательного учреждения, активизации педагогического коллектива и становления личности будущего специалиста.

Ключевые слова: интеграция, интегративный подход, личность, специалист, дифференциация, проектирование, воспитание, развитие, обучение, компетентность.

О. В. Hodulina

INTEGRATION OF ELEMENTARY AND SECONDARY VOCATIONAL TRAINING AS THE FACTOR OF FORMATION OF THE EXPERT'S PERSON

In the article the author deals with the using of the integrative approach in the educational social – cultural space that creates the preconditions of functional changes; the integration becomes the moving force, it is the factor for the development of secondary vocational institution, activity of pedagogical staff and the forming of personal qualities of a specialist-to-be.

Key words: integration, integrative approach, the person, the expert, differentiation, designing, upbringing, development, training, competence.

С 2007 г. в приоритетный национальный проект «Образование» включено новое направление – «О мерах государственной поддержки подготовки рабочих кадров и специалистов для высокотехнологичных производств в государственных образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования, внедряющих инновационные образовательные программы». Стратегической задачей этого направления нацпроекта выступает преодоление отставания в структуре, объемах и качестве подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена от требований конкурентоспособных предприятий различных отраслей новой экономики.

Между тем, современное профессиональное образование находится на этапе принципиальных перемен, которые определяют следующие факторы:

– изменения в мировой и российской экономике, трансформирующие спрос на рынке труда по профессионально-квалификационной структуре, содержанию, качеству и объемам подготовки работников;

– общемировые процессы повышения значимости человеческого капитала для экономического развития стран и снижения социальной напряженности, вызванной глобальным экономическим кризисом;

– изменения, происходящие на рынке труда, все большее осознание населением непосредственной связи между образованием и индивидуальной успешностью в профессиональной и жизненной карьере;

– глобализация как общемировая тенденция, роль России как участника международного рынка труда, с одной стороны, и участника процесса образования – с другой [1. С. 14–27].

Актуальность, неразработанность, незавершенность решения задач, противоречия в теории и практике профессиональной школы определили проблему обеспечения движущей силы динамичного сценария развития образовательной среды интегрированного профессионального образовательного учреждения с двухуровневой подготовкой.

Такой движущей силой выступают тесно взаимодействующие интегративный и систем-