

Статья опубликована в сборнике:

Ивонина Л.Ф. Имплицитное научение как необходимый элемент музыкального образовательного пространства // «Диалоги о культуре и искусстве»: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Пермь, 20-23 окт. 2014 г.) / отв. ред. А.А. Лисенкова; ред. кол.: Е.В. Баталина-Корнева, А.В. Макина, А.А. Суворова; Перм. гос. акад. искусства и культуры. — Пермь, 2014. — 458 с. — С. 403-412.

Имплицитное научение как необходимый элемент музыкального образовательного пространства

При всём ведущем положении когнитивных методов обучения, интуитивные способы научения вполне могут играть основополагающую роль в профессиональном музыкальном образовании. Интуитивное, неосознаваемое (имплицитное) знание в музыкальном обучении часто является определяющим в развитии творческого мышления, формировании феномена музыкальности. Имплицитное научение в музыке более естественно, так как не требует вербализации, что соответствует представлению об искусстве музыки как интонационно-смысловом тексте.

Ключевые слова: имплицитное научение, образовательное пространство, музыкальная педагогика, методика, творчество, музыкальная школа.

Although cognitive methods of teaching keep the leading positions, intuitive learning methods can surely play a fundamental role in the professional music education. Intuitive, unconscious (implicit) knowledge is often essential in music education when it comes to development of creative thinking and musicality. Implicit learning in music is more natural, since it does not require verbalization, which is consistent with the idea of music as a text formed by means of intonation and sense.

Keywords: implicit learning, educational space, music education, methods, creativity, music school.

Интендант Метрополитен-опера Питер Гелб, желая привлечь публику, – как об этом свидетельствует М. И. Нестьева [7], – реализовал весьма смелую идею – показывать спектакли своего театра в кинотеатрах, на огромном экране в центральном парке, совершенно бесплатно, демонстрируя всему миру исключительно эффективный метод приобщения к искусству.

Подобные акции вполне можно отнести к области методов получения имплицитного (внутреннего, интуитивного, неосознаваемого) знания, которое, можно смело утверждать, играет весьма существенную роль в нашей повседневной жизни.

Неосознаваемые процессы в обучении, на наш взгляд, ещё недостаточно изучены и часто недооцениваются педагогами. По мнению Д. Шактера [13], исследования неосознаваемого могут показаться спорными и невозможными: как испытуемый может продемонстрировать память без запоминания и восприятие без осознания?

Имплицитное знание, по теории Д. Шактера, обнаруживается при выполнении заданий без всякого осознания самого факта его применения; оно проявляется без участия внимания и дает о себе знать непрямым образом. Ему противопоставляется эксплицитное знание, которое относится к сознательному опыту: обладание им осознается. Термины «эксплицитный» и «имплицитный», по мнению исследователя, довольно близки по значению с терминами «сознательный» и «бессознательный», и могут быть взаимозаменяемы. Вместе с тем, учитывая то, что категория бессознательного традиционно связывается с учением З. Фрейда, с концепцией психоанализа, психологи рекомендуют в теориях учения использовать термины «имплицитный – эксплицитный».

Новые термины входят в нашу жизнь тогда, когда изучение какого-либо явления получает наибольший резонанс. Вместе с тем, погружение в новую стратегию часто приводит к инстинктивному отрицанию многого из того, что ранее приводило нас к положительному результату.

Подобная ситуация возникла, на наш взгляд, с имплицитным научением в музыкальной педагогике. Долгожданная «психологизация» методики музыкального обучения во многом привела к акцентированию рационального подхода к процессам, которые раньше считались неуправляемыми. К ним можно отнести стимулирование творческого воображения, контроль над сценическим волнением, попытки развития музыкальности и многое другое.

В музыкальной педагогике стали доминировать рекомендации: «подумай», «не учи на слух», «разбери структуру», «проанализируй», «составь динамический план», «найди кульминацию» и так далее. Сама по себе тенденция, безусловно и безоговорочно, положительная, но в деятельности, построенной на достаточно объёмном комплексе задач, не является путём универсальным.

Современная музыкальная психология определяет музыку как «особый дар имплицитного (скрытого, внутреннего) развития креативности сознания человека» [11, с. 65]. Это позволяет ставить бессознательные процессы не на первый и не на второй план, а интерпретировать их как неотъемлемый элемент всего осознаваемого в процессе музыкальной деятельности на любом уровне и в любом статусе (например, даже слушателя). Однако, педагогический процесс, с его большей склонностью к дидактике, нежели к творчеству, проявляет инерционные свойства по отношению ко всему «новому», вращаясь в кругу чуть ли не консервативных процессов.

Имплицитное научение, на наш взгляд, – как раз то, хорошо забытое старое, что спокон веков присутствовало в обучении музыке, но постепенно начало «изживаться», расцениваться как почти непрофессиональный, дилетантский метод научения.

Сам по себе термин, действительно, не прижился в музыкальной педагогике, но это не является доказательством того, что недооценивались интуитивные процессы в обучении музыке.

Итак, согласно психологическому определению, научение называют имплицитным в тех случаях, когда новая информация усваивается без соответствующего намерения, и трудно объяснить происхождение этого знания [4]. Как уже было сказано, имплицитное научение противопоставляется эксплицитному, которое полностью осознаётся.

Обучение музыке является такой учебной деятельностью, в которой усвоение многих знаний, а также овладение разными навыками не поддаётся чёткому определению, где и каким образом это происходит, какой вид научения является или являлся определяющим на момент начала целенаправленных музыкальных занятий. К счастью, нет необходимости их разделять, главное, что они оба «работают» на творческое, музыкальное и художественное развитие учащегося.

Таким образом, может показаться, что проблема отсутствует вовсе, но это не так. Выявить её острые углы позволяет сравнительный анализ творческого уровня учащихся, скажем, в высшем звене музыкального образования, основанный на учёте особенностей «допрофессионального» и среднего звена профессионального образования каждого учащегося. «Вне конкурса», естественно, учащиеся специализированных (интегрированных) музыкальных школ. Но, быть может, этот факт, наконец, заслуживает полноценного внимания? В чём основной смысл приоритета «школ-десятилеток»?

Прежде всего, начальное специализированное профильное обучение происходит совершенно по другим принципам, в отличие от системы дополнительного музыкального образования, которая, в силу малого количества специализированных школ, вынуждена конкурировать с ними по качеству выпускаемого «продукта».

Школы-десятилетки (речь может идти только о школах, имеющих, наряду с общепрофессиональным и общеобразовательный цикл) являются блестящим примером проектирования образовательного пространства, если пользоваться терминологией психологии развития [12]. Обучение в школе-десятилетке является абсолютным примером обучения «методом погружения», где «атака на подсознание» осуществляется не столько «через прямые указания преподавателя, а через воздействие обстановки обучения и способов подачи материала» [2] .

Атмосфера школы-десятилетки блестяще передана в книге Т. Лихачевской, повествующей о жизни юного пианиста [5]. Представьте себе коридоры школы, где за дверью каждого учебного класса звучит музыка, в коридорах «разыгрываются» юные музыканты, в концертном зале поёт хор или играет оркестр, во всех аудиториях стоят пианино, рояли, все углы заняты виолончелями, а сами занятия представляют собой череду сменяющих друг друга музыкальных и общеобразовательных дисциплин. Настоящая «фабрика талантов», говоря языком П. С. Столярского, в которой учатся «обыкновенные гениальные дети». [6]

Учитывая тот факт, что школы-десятилетки не только решают проблему профессиональных кадров, являясь абитуриентской базой консерваторий, но и

представляют самостоятельную профессиональную концертную и образовательную единицу, можно смело утверждать, что такие школы являются необходимым звеном в системе музыкального образования, а значит, в его составе, и «неотъемлемой частью целостного пространства отечественной культуры, социальным и культурным феноменом, вносящим свой вклад в развитие этого пространства» [10].

Справедливо отмечено, что «мастерство в каком-либо деле, для которого требуется определенный уровень развития специальных способностей, вовсе не гарантия выхода субъекта на подлинно творческий уровень реализации в деятельности» [3]. Необходимо согласиться также и с тем, что профессиональное музыкальное образование должно быть тем пространством, где «личность, познавая музыку, познает самое себя, раскрывает весь свой творческий потенциал, где создаются и осваиваются механизмы, способствующие реализации этого потенциала в пространстве культуры» [10]. И, если говорить о начальном образовании, то всем этим требованиям соответствует, пожалуй, только школа-десятилетка. И одним из факторов, ведущих к этому результату, является создание условий для развития всех форм учебной деятельности, в том числе такого феномена как имплицитное научение.

Для создания почвы имплицитного научения совершенно необходимо учесть пассивный характер участия в нём субъекта, поскольку этот процесс неосознаваемый. Но, поскольку, по мнению А. В. Тороповой, творческое воображение автономно и противопоставляется алгоритмизованному выполнению задачи, и автономным творческим комплексом бессознательного нельзя управлять извне, то его можно стимулировать. Стимулом является внешний и внутренний мир, задачи, которые ставит перед индивидуальным сознанием среда, общество или сама личность [11, с.95].

К сожалению, как отмечает А. В. Торопова, по мере накопления эстетических моделей и стереотипов музыкальной деятельности, дети в процессе музыкального воспитания постепенно теряют непосредственность творческого самопроявления музыкального сознания и «выступают» с помощью освоенных образцов: интонационных штампов и закрепившихся в музыкальном опыте мини-произведений и их фрагментов. Музыкальное сознание креативно по природе, поскольку преобразует акустические сигналы в смысло-интонационные образы. Но эта имплицитная креативность музыкального сознания может натолкнуться на ее «линейное преобразование» в однозначное и шаблонное внешнее выражение [11, с. 109].

Выходом из ситуации нам видится педагогическое сопровождение имплицитного научения, а именно: роль педагога как посредника связана с возможностью рассмотреть интуитивное действие как значимое, «оформить его до события» и, найти средства «возвращения» этого рассмотрения самому ученику. Поиск

и построение способов «рассмотрения» и «возвращения» составляют пробное поле работы посредников (в нашем ракурсе - педагогов) [14, с.99].

Ещё Я. А. Пономарев сделал вывод о том, что люди могут функционировать в различных режимах: логическом и интуитивном. «В хорошо осознанном логическом режиме они не имеют доступа к своему интуитивному опыту. Если же в своих действиях они опираются на интуитивный опыт, то тогда они не могут осуществлять сознательный контроль и рефлексию своих действий» [9].

Различие двух типов обучения – эксплицитного и имплицитного, обоснование которых принадлежит английским ученым Д. Берри и Д. Бродбенту (трактуемых нами по теории А. В. Тороповой [11, с.97]), – заключается в способе получения знаний и опыта. При эксплицитном обучении знания и опыт хранятся в вербальной форме. Этот вид обучения обладает быстрыми и эффективными методами восприятия, но оперирует ограниченным количеством объектов. При имплицитном обучении охватывается более широкое поле объектов, их связей и отношений, которые невозможно вербализовать, но можно использовать этот опыт в практических действиях. Таким образом, интуитивное или имплицитное знание напрямую связано с творческими проявлениями личности и «может служить основой практического действия, не будучи при этом осознанным и доступным вербализации» [8]. Важный в контексте избранной нами темы вывод делает А. В. Торопова: «Стало быть, педагогика искусства, если она хочет быть горнилом творчества, а не только самоосмысления и обобщения, не может недооценивать роль имплицитного обучения, не требующего вербализации и алгоритмизации» [11, с. 98]. И далее: «Задача педагогики музыкального образования — способствовать накоплению имплицитного музыкального опыта, развитию латерального мышления, непосредственного порождения новых опосредованных музыкально-выразительных средств и интонаций и получению энерговывыгрыша и радости в процессе музыкальных занятий. Тогда педагогика искусства будет по настоящему творческой, а музыкально-педагогический процесс – способствовать и закреплять креативность каждой личности» [11, с.115].

А. В. Торопова выстраивает целостную «цепочку» музыкально-педагогических принципов, способствующих закреплению в личности творческих состояний сознания и снятию давления нетворческих состояний (мы даём их выборочно и сокращённо):

- умение присоединяться к видению и слышанию ученика, его «кодам сознания» в виде ведущей модальности и вести к открытиям в мире музыки и инсайтам музыкального сознания и творчества через «зоны ближайшего развития»;
- приоритет невербальных методов передачи музыкального опыта и опыта творческой деятельности,
- педагогическая стимуляция ассоциативного мышления, позволяющая привлечь к исполнению музыки всю полноту жизненного и художественного опыта;

– ориентация на ценность эмоционального энерговывыгрыша учащихся после урока музыки за счет нахождения возможности творческого самовыражения любых эмоций и чувств учащихся в музыкально-творческой деятельности

– понимание того, что «истинный результат развития креативности личности и опыта музыкально-творческой деятельности учеников может быть проявлен не сразу, а отсрочен во времени жизни» [11, с. 119].

Описанные педагогические принципы, конечно же, будут иметь успех при условии соблюдения принципов системности и последовательности, которые наилучшим образом проявляются в русле категорий психологии развития в рамках проектирования образовательного пространства [12].

По теории Б. Д. Эльконина, в образовательном пространстве должны быть противопоставлены вневозрастные и возрастные формы развития [12]. Применимо к музыкальному обучению это может быть пример использования внешних музыкальных впечатлений как вневозрастной формы развития (нет музыки ни «детской», ни «взрослой»). К возрастным формам можно отнести музыкальный опыт «по возможностям» юного исполнителя, профессиональное поступенное развитие.

Развитие обеспечивается строгой временной последовательностью различных деятельностей, формирует эволюцию самостоятельности и ответственности учащегося. При этом специфика содержания образовательного пространства «должна диктоваться не только задачей взросления, но и сутью, внутренней необходимостью самого дела» [12].

В невозрастном пространстве, по Б. Д. Эльконину, могут возникать свои ступени и степени достижения. Это связано с большей или меньшей одаренностью, которая часто называется индивидуальностью. «Поскольку одаренность не является возрастной характеристикой, она и не должна проектироваться как возрастная».

Каков основной смысл в объединении принципов создания образовательного пространства и имплицитного научения? Ответ находим, прежде всего, в той же теории Б. Д. Эльконина: на наш взгляд, речь идёт о такой задаче, которую, говоря словами исследователя, «вне организма школы решить невозможно».

Для сравнения возьмём две различных истории. Учащийся А – ребёнок из семьи профессиональных музыкантов. Родители, естественно, занимаются на инструменте дома, возят ребёнка с собой на гастроли, детство проходит за кулисами, в оркестровой яме. Дома звучит музыка на различных носителях, да и все впечатления, так или иначе, связаны с музыкой. Попадая в школу, такой ребёнок, естественно, оказывается «на голову выше» остальных, при том, что для целенаправленных занятий у родителей-профессионалов практически никогда не хватает времени.

История вторая. Учащийся В – ребёнок из семьи, профессионально не связанной с музыкой. Музыкальные впечатления возникают эпизодически, преиму-

щественно не классического, развлекательного характера. Попадая в музыкальную школу «с нуля», такой ученик не только чувствует себя неуверенно, но и испытывает серьёзные трудности в освоении материала, несмотря на то, что усидчив и прилежен. Такому ученику не хватает «фондов» внесознательного опыта, который помогает включить комбинирующее (творческое) мышление. Говоря словами Л. С. Выготского, ему не хватает строительного материала для творчества, ибо «творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии» [1].

Современная прикладная психология даёт возможность построения на практике качественного образовательного пространства, устроенного по логике акта развития [14]. При этом проектирование образовательного пространства, в том числе музыкального, должно рассматриваться как поляризованное. (Каждому содержанию должно быть противопоставлено противоположное: образовательному пространству – необразовательное, учебному – неучебное и т.д.).

По теории Б. Д. Эльконина, все полюса образовательного пространства должны строиться как взаимоотображённые. Например, в учебных ситуациях должно быть место для элементов игры, в тренировочных – для исследования и т.п. Каждая ситуация строится вокруг «ведущего» действия. Но ведущее – не значит единственное и, тем более, регламентированно-единственное [14, с. 95]. По такому принципу могут чередоваться имплицитное и эксплицитное научение: если ведущим является когнитивный метод, то он должен использовать, в том числе, и информацию, полученную интуитивными способами восприятия. Если же ведущий метод – интуитивный, то для его анализа уместно применять логические формы мышления и т.п.

Таким образом, при всём ведущем положении когнитивных методов обучения (связанных с процессом мышления), в музыкальной педагогике, как и в творческой педагогике в целом, интуитивные способы научения вполне могут играть основополагающую роль. Урок длится час, а пытливый «ум воображения» активен целый день, и, возможно, гарантия успеха заключается именно в нём.

Литература

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
2. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – 2-е изд. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. – 560 с.
3. Иванов С. Психология художественного действия субъекта. – Воронеж, 2003. – С. 42.

4. Клерманс А., Дестребекс А., Бойер М. ИмPLICITное научение // Когнитивная психология: история и современность. – Под ред. М.Фаликман и В. Спиридонова. – М., 2011. – С. 146–155.
5. Лихачевская Т. В. В футбол играть некогда / Повесть. – Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1970.
6. Максименко В. Как Столярский учил играть на скрипке или «Школа имени мене». <http://www.migdal.org.ua/times/36/2869/>
7. Нестьева М. И. О просвещении, воспитании и музыкальной режиссуре // Музыкальная академия: Научно-теоретический и критико-публицистический журнал. – №1, 2012. – С. 1–10.
8. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. – М., 1997.
9. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. – М., Педагогика, 1976. – 280 с.
10. Слуцкая Л. Профессиональное музыкальное образование как социальный и культурный феномен // Музыкальная академия, № 2, 2010. – Стр. 151 – 153.
11. Торопова А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Издание третье, исправленное и дополненное. Учебное пособие. – М.: «Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС», 2010. – 240 с.
12. Фруммин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. – № 1, 1993. – С. 24–32.
13. Шактер Д. ИмPLICITное знание: новые перспективы изучения неосознаваемых процессов // Когнитивная психология: история и современность. / Под ред. М. Фаликман и В. Спиридонова. – М., 2011. – С. 146-155.
14. Эльконин Б. Д., Опосредствование. Действие. Развитие / Б. Д. Эльконин. – Ижевск: ERGO, 2010. – 280 с.