

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МЕТОДИКИ:  
ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА**

**Ивонина Людмила Фёдоровна**

профессор

ФГБОУ ВО «Пермский государственный  
институт культуры»

**Аннотация:** В статье анализируется тенденция расширения границ инструментальной методики как учебной дисциплины. Структуру программ методики профессионального обучения определяет их содержание, на которое оказывают влияние процессы интеграции и дифференциации научного знания. В зависимости от трактовки содержания курса формируется уровень компетентности будущего профессионала. На примере анализа различных взглядов на структуру и содержание инструментальной методики автор показывает объективную обусловленность и преимущества интегративного подхода к формированию содержания курса методики преподавания специальных дисциплин в области искусства.

**Ключевые слова:** методика преподавания, теория исполнительства, обучение игре на инструменте, методика преподавания специальных дисциплин.

**METHODS OF TEACHING METHODS:  
PROBLEMS OF THE COURSE CONTENT**

**Ivonina Lyudmila Fedorovna**

**Abstract:** The article analyzes the trend of expanding the boundaries of instrumental methodology as an academic discipline. The structure of professional training methodology programs is determined by their content, which is influenced by the processes of integration and differentiation of scientific knowledge. Depending on the interpretation of the course content, the level of competence of the future professional is formed. Using the example of the analysis of various views on the structure and content of the instrumental methodology, the author shows the objective conditionality and advantages of an integrative approach to the formation of the content of the course of teaching methods of special disciplines in the field of art.

**Key words:** teaching methods, theory of performance, learning to play an instrument, methods of teaching special disciplines.

«...Всякая методика – обобщение практики, зависит от неё и питается ею» [1, с. 8], – писала С.М. Хентова, стоявшая у «истоков возникновения российского исполнительского музыкознания» [2].

В самом деле: лишь с середины XX века стали создаваться кафедры истории и теории исполнительства и педагогики, результатом работы которых стали исследования по исполнительской тематике. В Ленинградской консерватории во главе такой кафедры стоял Л.А. Баренбойм, поднявший проблемы музыкальной педагогики на уровень необыкновенной значимости. В частности, обсуждался этический вопрос «выравнивания» значимости педагогического и исполнительского труда. Баренбойм открыто высказывал беспокойство о том, достаточно ли готовы воспитанники консерваторий к педагогической деятельности, чтобы она перестала им казаться «карьерой неудачника» [3, с. 315]?

Воспитание «людей отдачи» – таким видел Баренбойм профессиональное обучение, в основу которого должно быть положено воспитание качеств, из которых состоит «педагогический артистизм». «Педагогизация обучения», по мнению Баренбойма, должна не только сказываться на этической атмосфере, но и проявляться в конкретных формах работы со студентом, в частности, в специальном классе. При этом, – подчёркивает Баренбойм, – он не противопоставляет педагогизацию обучения артистизму, а, напротив, объединяет оба эти понятия, «ибо музыкальная педагогика на любом ее уровне – артистическая педагогика» [3, с. 316].

Критически оценивая содержание курса методики, Баренбойм выделяет основные ошибки в её преподавании. Одна из них – нагромождение сведений из общей истории, из истории музыки и из истории пианизма: «сведения» и «факты» начали вытеснять теоретические вопросы пианистического искусства и фортепианной педагогики [3, с. 301].

Другая ошибка заключается в том, что «сама форма подачи материала превращает методику в нормативный курс, в “рецептурный справочник”, в котором всё и вся заранее предугадано. Такой путь работы нередко мешает студенту осмыслить основы современных знаний по методике, постигнуть принципы и проблематику изучаемой дисциплины. Ему дают некоторые практические знания, но не научают ими широко и, главное, гибко оперировать» [3, с. 321].

Следующая ошибка заключается в потере живого контакта с реальной практикой. По мнению Баренбойма, данная ошибка опаснее других: «теоретик-методист, рука которого потеряла ощущение “рубанка”, а в памяти его поблекло переживание живой музыки, живых учеников, живого искусства обучения, нередко впадает в абстракцию, в “ученость”, изъясняется “общими словами”, звучащими “глубокомысленно”, и уснащает занятия усложненной “сверхсовременной” терминологией» [3, с. 322].

Для сохранения системной целостности методики Баренбойм предлагает укрепить курс «проблемными стержнями», которые будут способствовать «формированию размышляющего и сомневающегося (и поэтому ищущего) музыканта-педагога (педагога-исследователя)». Первым «стержнем», по мнению Баренбойма, должна быть теория исполнительства («теоретический стержень»), исходные позиции которой обозначены следующим образом: «вариантная множественность исполнительских трактовок», «композитор – произведение – исполнитель – слушатель», «нотная запись и её прочтение». Опора на теорию исполнительства, считает Баренбойм, даёт возможность уяснить, что методические принципы педагогов-музыкантов во многом определяются их эстетическими идеалами и взглядами на сущность и задачи исполнительского искусства.

Вторым элементом должно быть, по Баренбойму, понимание основных тенденций, характерных для истории музыкальной педагогики и её инструментальной ветви («исторический стержень»). Здесь Баренбойм отмечает путь от «фетишизации техники», понимания «слухо-ритмической сферы как первоосновы обучения» к воспитанию личности ученика, его «аппарата переживания», «аппарата осмысления» и «аппарата воплощения» в их целостности и взаимосвязях.

Третий элемент структуры методики – понимание психологических (и психофизиологических) основ общего музыкального развития («психологический стержень»). Эти науки, отмечает Баренбойм, «могут оказать и оказывают музыкальной педагогике неоценимую помощь».

И четвёртое – понимание дидактических основ общей и музыкальной педагогики («дидактический стержень»). Но здесь Баренбойм предупреждает: обучение музыке «властно требует своих дидактических приёмов» [3, с. 326].

Если отбросить употреблённый Баренбоймом термин – «стержень» (на самом деле крайне важный для последующего вывода), то становится ясной структура, которую он предлагает для теоретического курса методики: 1) теория, 2) история, 3) психология и психофизиология, 4) дидактика.

Если с первыми тремя областями, на первый взгляд, всё ясно – они достаточно подробно описаны Баренбоймом, то четвёртый элемент – дидактика – может быть интерпретирован по-разному.

А.В. Хуторской определяет дидактику как результат осмысления обучения. В качестве гипотезы «о первобытном происхождении дидактики» учёный предлагает представить, что в первобытном обществе нет наук, но есть три принципиально отличающихся друг от друга вида деятельности: делание чего-либо; обучение других этому деланию; осмысление того, как обучать других. Вывод: все три вида деятельности возникают из насущных естественных потребностей людей. Следовательно, создание наук, в том числе дидактики, – реализация естественной потребностей всех людей [4, с. 123].

Итак, дидактика, повторим – результат осмысления обучения. А именно: обучение есть практический процесс взаимодействия людей, имеющий целью научиться действовать, а дидактика – осмысление такого процесса [4, с. 123].

Дидактика, по формулировке А.В. Хуторского, – это область научной деятельности, в которой изучается, осмысливается, разрабатывается, проектируется как само обучение, так и теории, его определяющие. Дидактика – это наука об обучении. Таким образом, предмет дидактики – обучение. Можно говорить, как считает Хуторской, о наличии дидактик разной степени общности: общая дидактика и частные дидактики (теории обучения отдельным учебным предметам). Частные дидактики, по мнению Хуторского, называют методиками обучения. «Их цель – исследовать закономерности, пути и средства обучения, воспитания и развития учащихся в процессе изучения соответствующей учебной дисциплины или группы дисциплин» [4, с. 123].

Исходя из изложенной теории, инструментальная методика и есть частная дидактика, и область её – «осмысление процесса обучения» – приобретает достаточно большое пространство.

Как известно, в ходе развития наук, выявляются две прямо противоположные тенденции: одна тенденция направлена к интеграции знаний, их объединению в общей системе, к раскрытию их взаимосвязей, другая – к дифференциации знаний, к их дальнейшему разветвлению, к обособлению одних отраслей знания от других. Эти противоположные тенденции обнаруживают свою взаимообусловленность: усиление одной из них влечет за собой усиление другой [5, с. 9].

Если сравнить две изложенные точки зрения на содержание методики (частной дидактики), то, на первый взгляд, кажется, что модель Баренбойма

иллюстрирует процесс дифференциации, а понимание методики как дидактики – напротив, обнаруживает признаки интеграции. Однако Б.М. Кедров обращает наше внимание на то, что дифференциация наук становится не только предпосылкой для их интеграции, но и составным элементом интеграции [5, с. 14]. Кроме того, как отмечает Кедров, между обеими тенденциями в развитии знаний существует такое же соотношение, как между анализом и синтезом: синтез возникает и становится возможным лишь после того, как предмет изучения подвергся анализу, расчленению [5, с. 10].

Как отмечают современные исследователи, дифференциация и интеграция наук сливаются в противоречивое тождество; они выступают выражением противоречивости процесса познания, т. е. их тождество включает в себя различие [6].

На начальных этапах своего развития теория исполнительства находила своё выражение в трактатах, школах, практических руководствах, самоучителях, где автор обращался непосредственно к обучающемуся лицу. То есть, процесс рефлексии осуществлялся «с позиций “автора”, творца определенной концепции мышления, с позиции группы или сообщества, где данное мышление осуществляется» [7, с. 150]. Возможно, в связи с этим «методическая» литература отличалась «монодисциплинарностью» [8].

Так, А. Швейцер получил заказ «написать для французских органистов небольшой очерк о хоральных прелюдиях и попутно дать характеристику недостаточно хорошо нам известной сущности немецкого хора и немецкой церковной музыки во времена Баха» (из этого выросла книга на 844 страницы). «Моя задача, – пишет Швейцер, – побудить тех, кто любит музыку, к самостоятельному размышлению о сущности и духе баховских творений и о том, как лучше исполнять их». Профессор Парижской консерватории Шарль Мари Видор писал в 1907 году, что Швейцер «наезжал» к нему «утвердить себя в праве играть на органе», как выражались в баховские времена [9, с. 639].

Движение методики от «монодисциплинарности» к «полидисциплинарности», а также непрерывное её изменение и развитие обусловлено, по мнению исследователей, во-первых, научными факторами – изменение методологии исследования и разработки новых методик; во-вторых, развитие методики опосредуется запросами практики [10, с. 53] (что мы и увидели на примере монографии Швейцера).

Содержание методики и ранее, и в настоящее время, в том числе, «раскрывается с позиции заказа на подготовку педагогических кадров» [11], что, собственно, демонстрируют приведённые выше высказывания Баренбойма. В то же время есть заказ на качество данной подготовки. Современный подход к инструментальной методике объединяет три главные перспективные линии процесса обучения, сформулированные М.М. Берляничком – развитие художественно-образного исполнительского мышления; углубленное постижение технологических моментов исполнительского искусства, охватывающих все его компоненты и связи; творчество как основной генератор деятельности ученика и педагога. Обозначенная Берляничком триада «мышление-технология-творчество» [12] действительно символизирует неразрывную целостность этих линий в фундаменте исполнительского мастерства в целом.

По мнению М.М. Берляничка, в центр вопроса необходимо ставить «не локальные исполнительские качества и навыки, а целостно формируемую личность» начинающего музыканта, что требует умения достаточно ориентироваться в вопросах, выходящих за пределы теории специальности, относящихся к компетенции не только исполнительского музыкознания в целом, но и других областей науки [12, с. 9].

Гуманистическая направленность инструментальной методики обуславливает постановку задач личностного роста, который не всегда происходит в условиях «чисто» музыкально-педагогических методов воспитания, что приводит к мысли о необходимости переосмысления существующего методологического аппарата музыкальной педагогики [13], выведения профессиональной методики в область общенаучной методологии [14, с. 6].

Среди наук, методологически значимых для дальнейшего развития музыкального образования и педагогики, – считает М.М. Берляничка, – нелегко выделить какую-либо одну область естественнонаучных или гуманитарных знаний – все они, так или иначе, должны, вносить свой вклад в совершенствование музыкально-образовательной системы и повышение ее социально-культурной эффективности [13]. Подобный подход требует не просто механического перенесения методов различных наук, а нового осмысления и, возможно, «“переинтонирования” философских, общенаучных знаний в область педагогики музыкального образования» [15, с. 79].

Опора на использование всеобщих понятий, по мнению исследователей, не означает неразработанности собственной (музыкально-исполнительской) терминологии или отказа от нее [15, с. 57], а связана «со стремлением к синтезу знаний, с пониманием органичной взаимосвязанности всех форм человеческой деятельности и отраслей познания» [16, с. 147].

Таким образом, расширение проблемного поля инструментальной методики требует всё большего объединения наук и учебных дисциплин «для разрешения крупных задач и глобальных проблем, выдвигаемых практическими потребностями» [17]. Науки взаимодействуют по разным направлениям. Одно из них – использование знаний, полученных другими науками. С другой стороны, дифференциация наук является закономерным следствием быстрого увеличения и усложнения знаний, и неизбежно ведёт к специализации [17]. По мнению исследователей, это имеет свои плюсы, так как позволяет установить внутрисистемные отношения, накопить богатый эмпирический материал, что позволяет выйти на уровень научных обобщений междисциплинарного плана [18, с. 155].

Кроме того, нельзя упустить из виду то, что в связи с постоянно растущими интенсивными информационными процессами необходима адаптация к установившемуся информационному пространству [19, с. 105]. Действительно: информационное поле инструментальной методики растёт гораздо быстрее, чем идёт процесс обновления теоретического курса.

Постоянное обновление содержания методики зависит от процессов, происходящих в профессиональной среде. Так, изменение вектора методологического подхода связано с непосредственно меняющимся спектром задач практики. Крайне важно отметить, что содержание методики зависит от профессиональной направленности слушателей курсов, от этапа профессионализации, на котором они на данный момент находятся. Как отмечает А.В. Хуторской, частные дидактики (методики) рассматривают вопросы обучения применительно к соответствующим учебным дисциплинам, причём на разных уровнях обучения. «Идея непрерывного образования требует создания различных частных дидактик обучения одному и тому же предмету в зависимости от возраста и уровня образования человека» [4, с. 125]. То есть, не подлежит сомнению, что методика, читаемая в среднем звене и методика, читаемая в вузе – это курсы, имеющие каждый свою специфику, определённую ожидаемыми результатами обучения.

«Подвижность» содержания курсов методики, как и другие области знаний, как сказано выше, происходит благодаря влиянию взаимосвязанных процессов – дифференциации и интеграции. В настоящее время явно «лидируют» интеграционные процессы. И здесь необходимо помнить о предостережении, которое описал Л.В. Николаев, ратующий за то, что в известной мере разделение наук возможно и даже необходимо: «Опасно идти по пути, принятому несколько лет тому назад в консерватории. Исходя из положения о взаимосвязи явлений, там установили так называемый комплексный метод преподавания теоретических предметов. Изучали не предметы, а «увязку», между ними. Я спросил: – Когда же преподаются знания? Мне ответили: – В течение всего курса, всегда. Но всегда – это никогда! Среди своих учеников я обнаружил полную безграмотность по гармонии. Единственным исключением был М. Бергер, который изучал гармонию в Минском музыкальном техникуме. На заседании Ученого совета я поставил вопрос о необходимости поднять уровень Ленинградской консерватории до уровня Минского техникума» [20, с. 121]. Как отмечает далее Л. Николаев, «с этого пути, к счастью, консерватория давно ушла», но эта шутка позволяет не забывать о допустимых границах развития той или иной тенденции.

Итак, дифференциация и интеграция наук продолжают своё «шествие», подталкиваемые интересами практики. Но при этом важным и необходимым представляется учитывать специфику развития методик, «работающих» в русле искусства.

По концепции Б.М. Кедрова, наука и искусство отображают одну и ту же объективную реальность по-разному: в науке выражения движения происходит посредством научных абстракций, а в искусстве речь идет о выражении движения посредством образов. При этом наука выражает диалектическую связь между общим и отдельным в форме всеобщего (понятия). Искусство выражает ту же диалектическую связь между всеобщим, особенным и единичным, но только в форме единичного [5, с. 461].

Наука стремится максимально исключить всё случайное, индивидуальное, единичное и посредством обобщения выразить лишь всеобщее как момент общей закономерности вещей и процессов. Но при этом черты особенности и единичности наукой не отбрасываются, а как бы включаются в признаки всеобщего [5, с. 461].

В искусстве это положение вещей существенно меняется: художественный образ – это выражение того же единства, где общее и особенное



выступает в форме единичного, но только в том случае художественный образ правдив, «когда он свободен от всякой абстрактности, всякого штампа», когда моменты всеобщего и особенного в нём органически слиты в единичном и «выступают только через единичное, индивидуальное, составляя подлинно живой образ. Малейшее нарушение требования всякого искусства – давать диалектическое единство всеобщего, особенного и единичного в форме единичного – приводит к мёртвому схематизму, к потере ощущения живой жизни» [5, с. 463].

Осмысливая этот феномен, можно понять, почему инструментальная методика постоянно ищет пути к различным наукам о человеке. Ведь она непосредственно связана с поиском методов воссоединения индивидуальности автора с индивидуальностью исполнителя – единичного с единичным, ибо «подобное к подобному – это один из самых разумных принципов при разрешении проблемы “учитель и ученик”» [21, с. 146].

### Список литературы

1. Хентова, С. М. Современная фортепианная педагогика и её мастера // Выдающиеся пианисты-педагоги о музыкальном искусстве [Сборник статей] / Вступ. статья, сост., общ. ред. С. М. Хентовой. Москва; Ленинград: Музыка. Ленингр. отд-ние, 1966. – 315 с.
2. Скафтымова Л. А., Смирнова М. В. Софья Михайловна Хентова и ее роль в музыкальной культуре эпохи (к 100-летию со дня рождения) // Opera musicologica. 2023. Т. 15, № 4. С. 144–153.
3. Баренбойм, Л. А. «Ещё раз о подготовке педагогов, о курсах методики обучения и о многом другом»; «О двух ошибках при проведении занятий по курсу «Методика обучения»; «О педагогизации музыкального обучения» // За полвека: Очерки, статьи, материалы / Л. Баренбойм. – Л.: Сов. композитор: Ленингр. отд-ние, 1989. – 365 с.
4. Хуторской А. В. Почему и как возникла дидактика // Народное образование. 2020. №5 (1482). С. 119-125.
5. Кедров, Б. М. Классификация наук: В 3 кн. – Москва: Изд-во ВПШ и АОН, 1961-1985.
6. Даулеткериев А. Р. Особенности дифференциации и интеграции науки в современных условиях // Общество: философия, история, культура, 2017. URL: // <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-differentsiatsii-i-integratsii-nauki-v-sovremennyh-usloviyah>.

7. Розин В. М. Методика: происхождение и эволюция // Вестник высшей школы. 1989. №7. С. 45-54.
8. Суслова Т.Н. Полидисциплинарность в гуманитарных науках // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6. – С. 102-103.
9. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах / [пер. с нем.: Я.С. Друскин, Х.А. Стрекаловская]. 3-е изд., испр. и доп.. – Москва: Классика-XXI, 2011. – 804 с.
10. Боденова, О. В. Методика как педагогическая наука и практика: теоретический обзор вопроса / О. В. Боденова // Человеческий капитал. – 2023. – № 10(178). – С. 52-58.
11. Власова, В. К. Интеграционная основа проектирования содержания современного педагогического образования / В. К. Власова // Казанский педагогический журнал. – 2012. – № 3(93). – С. 17-21.
12. Берлянчик, М. М. Основы воспитания начинающего скрипача: Мышление, технология, творчество: Учеб. пособие по курсам методики и пед. практики для студентов музык. вузов и училищ / М-во культуры России. Магнитог. гос. консерватория. – СПб.: Лань, 2000. – 251 с.
13. Берлянчик М. М. Музыкальное образование и наука (о роли методологических знаний в осмыслении социально-культурных функций современного музыканта) / Художественное образование и наука, 2014 /1, с. 16-22.
14. Григорьев, В. Ю. Методика обучения игре на скрипке. – М.: Классика-XXI, 2006. – 255 с.
15. Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, О. В. Ванилихина, Н. В. Морозова и др.; Под ред. Э. Б. Абдуллина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
16. Котляревский, И.А. Музыкально-теоретические системы европейского искусствознания: методы изуч. и классификация / И. А. Котляревский. Киев: Музыкальная Украина, 1983. – 158 с.
17. Парахонский А.П., Венглинская Е.А. Интеграция и дифференциация наук, их связь с образованием // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 9. – С.86-87.
18. Хведченя, Л. В. Интегративная сущность научного знания и ее педагогическая рефлексия / Л. В. Хведченя, А. А. Воскресенская, Г. А. Пусенкова // Актуальные проблемы гуманитарного образования : Материалы VII Международной научно-практической конференции, Минск, 22–23 октября 2020 года / Редколлегия: С.А. Важник (гл. ред.) [и др.]. – Минск: Белорусский государственный университет, 2020. – С. 153-163.

19. Карташова, А. А. Интеграция научного знания и образования как фактор перехода от информационного общества к обществу знаний / А. А. Карташова // Вестник науки Сибири. – 2015. – № 1 (16).

20. Выдающиеся пианисты-педагоги о музыкальном искусстве [Сборник статей] / Вступ. статья, сост., общ. ред. С. М. Хентовой. Москва; Ленинград: Музыка. Ленингр. отд-ние, 1966. – 315 с.

21. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.

© Л.Ф. Ивонина, 2024