

РАЗНОВОЗРАСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ДЕТСКОМ ТВОРЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

А.А. Остапенко, В.Н. Мионов

В предлагаемой статье осуществлён ретроспективный анализ разновозрастной организации учебной работы в детском творческом коллективе. Этот опыт был реализован в начале 2000-х годов в Азовском педагогической лицее (ныне – гимназия станицы Азовской) Северского района Краснодарского края, где тогда был создан замечательный детский оркестр народных инструментов, в состав которого входили дети, изначально не имевшие никакого музыкального образования.

Много лет в нашем лицее успешно работала детская школа искусств. В отличие от обычной музыкальной или художественной школы, где абсолютное большинство учебных занятий ведутся в индивидуальном режиме (ученик один на один с преподавателем), наибольших успехов мы достигли там, где работа шла в разновозрастных детских коллективах. Детский оркестр народных инструментов «Славяне», детский образцовый фольклорный ансамбль «Белый день», детский хореографический ансамбль народного танца «Перезвоны», детская студия народной вышивки, детская изостудия – все эти коллективы и отдельные их участники победители и лауреаты невероятного количества конкурсов, фестивалей и выставок всех уровней. Конечно же, успех обусловлен в первую очередь тем, что с каждым коллективом работает хороший профессионал. Но вторая причина состоит в том, что для работы этих коллективов создана методика коллективного разновозрастного творчества, принципиально отличающаяся от традиционной.

Суть методики состоит в чередовании доступности и высокого уровня трудности в разноуровневом (разновозрастном) детском коллективе. Представьте себе, что вы присутствуете на первых репетициях оркестра народных инструментов. В состав

оркестра входят новички, которые впервые взяли в руки инструмент и никогда в жизни не видели нот, но изъявили желание играть в школьном оркестре, и опытные (не всегда старшие) участники оркестра, которые уже не первый год играют в оркестре. Первые репетиции посвящены разучиванию элементарных музыкальных произведений типа «Во саду ли в огороде» или «Танец маленьких утят». Мы обращаем внимание на то, что разучивание *целостных произведений* начинается с первых занятий. Мы не готовимся играть (как это происходит три года в музыкальной школе), а берём и играем простейшие произведения. Причём первые репетиции проходят по принципу «Делай как я»: держи инструмент как я, ставь пальцы на гриф балалайки как я, извлекай простейшие звуки как я. Причём весь этот процесс происходит в режиме взаимобучения «опытными» оркестрантами новичков. В результате через несколько репетиций на подражательном уровне (посмотрел и повторил) новички вместе со «старичками» (а это, как правило, старшеклассники, иногда студенты, изредка

взрослые учителя немusикальных предметов, которые когда-то учились в музыкальной школе) создают первый концертный репертуар из трёх-четырёх простейших (наипримитивнейших) пьесок. Репертуарная политика играет наиважнейшую роль на этом этапе. Этот концертный репертуар обязательно необходимо быстро выдать в импровизированном концерте. Понятно, что с таким уровнем мы не будем карабкаться ни на сцену Колонного зала Дома Союзов, ни даже на сцену станичного Дома культуры. Мы сыграем на переменке для лицеистов и, конечно же, для родителей на собрании. А уж родители, которые увидят своё чадо впервые в жизни музицирующим на домре или даже бубне или трещотке, умиляясь, простят все музыкальные огрехи и неточности и щедро вознаградят бурными аплодисментами. Тем более что эти огрехи будут почти незаметными, так как в оркестре основную роль сыграют опытные «старички» и оркестр, как говорят музыканты, «не расползётся». Целостность оркестра удержит костяк опытных музыкантов. А после родители будут рассказывать сосе-



дям о том, что мой сын играет в школьном оркестре. Этот этап работы мы называем **закреплением первоначального успеха для новичков**. Теперь они *наши* – **они хотят** быть участниками этого творческого коллектива (оркестра, ансамбля, студии), чего и требовалось достичь.

На ближайшей репетиции их ждёт кроме повторения привычного простенького репертуара начало разучивания сложной пьесы, которую лучше показать в видеозаписи в хорошем исполнении (чтобы захотелось так сыграть) и которую разучить без нот уже невозможно. На закреплённый доступным материалом успех накладываем предельно трудное задание, которое опять-таки будут помогать делать старшие и продвинутые. И здесь, конечно, темп продвижения будет равен одному-двум тактам за репетицию, которая после труднейших двух тактов (непонятные ноты, мозоли на пальцах от железных домровых струн, мышечная боль кисти и прочие неожиданные трудности) обязательно заканчивается привычным успешным исполнением простенького родного репертуара.

В течение всего года репетиции коллектива носят контрастный характер. Они начинаются и заканчиваются простенькими успешными исполнениями (в удовольствии) привычных доступных пьесок, а центральная часть занятия состоит в кропотливом совместном со старшими (не обязательно взрослыми) разборе сложных партитур и сведении их в единую многослойную музыкальную ткань произведения.

К концу года оркестр имеет «странный» репертуар: две-три сложные (на уровне третьего-четвёртого класса музыкальной школы) концертные пьесы и огромный (8–12) набор простеньких пьесок в два-три аккорда. За несколько лет разновозрастной оркестр имеет полноценный концертный репертуар на 35–40 минут самостоятельного выступления или выступления совместно с вокальным или танцевальным коллективом.

Столь публицистично изложенную методическую идею «переведём» на язык педагогической науки, абстрагируясь от успехов конкретного разновозрастного музыкального коллектива.

Полнота образования по всем уровням сложности (от минимально-базисного до углублённого) обеспечивается «пульсацией» по зоне ближайшего развития между минимальной и максимальной когнитивной дистанциями, что обеспечивает, с одной стороны, успешность образования (этому способствует доступность) и, с другой – развитие (этому способствует высокий уровень трудности).

Таким образом, можно говорить об антиномичном соотношении известных принципов обучения: доступности и высокого уровня трудности.

Разберём вышеизложенное положение детально. Согласно учению Л.С. Выготского, под **зоной ближайшего развития** (ЗБР) мы будем понимать «расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребенок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками)»¹. Задачи, предлагаемые ребенку из зоны ближайшего развития, могут быть «расположены» на разном «расстоянии» от зоны актуального развития (ЗАР). Расстояние между «краем» ЗАР и уровнем предлагаемой задачи называется **когнитивной дистанцией**. «Понятие когнитивной дистанции определяет соотношение между когнитивными способностями ребёнка – результатом предыдущего обучения – и компонентами учебного задания, другими словами, отношение задания к познавательному потенциалу ребёнка»².

¹ Обухова Л.Ф. Зона ближайшего развития // Российская пед. энциклопедия / Гл. ред. В.В. Давыдов. Т. 1. – М.: БРЭ, 1993. – С. 331.

² Клепко С.Ф. Есе з філософії освіти. – Луганськ: Осіріс, 1998. – С. 22.

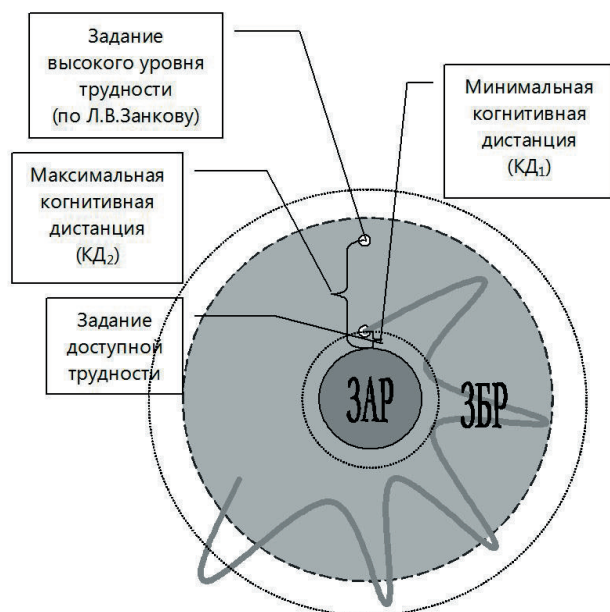


Рис. 1. Когнитивные дистанции при доступности и высоком уровне трудности

Рассмотрим данное положение на рис. 1.

Задание доступного уровня трудности располагаются в ЗБР ближе к ЗАР ($КД_1 \rightarrow 0$), задания же высокого уровня трудности располагают в ЗБР в максимальном удалении от ЗАР ($КД_2 \rightarrow \max$). Главное достоинство задания доступного уровня трудности – успешность, но при этом «если учебный материал и метод его изучения таковы, что перед школьниками не возникают препятствия, которые должны быть преодолены, то развитие идет слабо и вяло»³.

С точностью до наоборот обстоит дело с заданиями высокого уровня трудности: они дают максимальный уровень развития, но при этом вероятность потери успешности так же максимальна. Классический принцип доступности обучения и принцип обучения на высоком уровне трудности, сформулированный Л.В. Занковым для развивающего обучения, находятся в *соотношении дополнителности*: «плюсы» и «минусы» «взаимобратны».

Если бы педагогика описывалась формулами, то можно было бы это соотношение дополнителности интерпретировать как

³ Занков Л.В. Избр. пед. труды. – М: Педагогика, 1990. – С. 424.

$\Delta D \times \Delta T = const$, где D – уровень доступности, T – уровень трудности, что напоминает по виду соотношение неопределённости В. Гейзенберга, сформулированное для квантовой механики. Но если в квантовой механике это соотношение определяет двойственный характер материальных частиц, то записанное нами соотношение определяет *двойственный (антиномичный) характер процесса обучения*. **Обучение должно вестись в режиме пульсации, «витания»** (термин С.Л. Франка⁴) **между доступностью и высоким уровнем трудности**.

Выполнение *доступного задания* позволяет сформировать и закрепить состояние **успеха**, после чего возможен скачкообразный переход по ЗБР к *трудному заданию*, что способствует процессу **развития** ученика. В свою очередь, как только трудное задание приводит к потере успеха («У меня не получается»), необходимо вернуть ученика к заданию доступному. Но при этом новое доступное задание будет уже более трудным, нежели предыдущее. Таким образом, происходит одновременный рост ЗАР и ЗБР, а между ними (как между асимптотами) пульсирует образовательный процесс (рис. 2).

Сведем «пространственный» график (рис. 1) с временным (рис. 2) и получим полную «пространственно-временную» модель обеспечения **урвневой непрерывности** образовательного процесса. При этом следует заметить, что антиномичное сочетание принципов доступности

Таблица 1. Соотношение когнитивных дистанций с уровнями трудности

Уровень трудности	Когнитивная дистанция	Успешность	Развитие
Доступный	Минимальное ($КД1 \rightarrow 0$)	Высокая	Минимально
Высокий	Максимальная ($КД2 \rightarrow \max$)	Низкая	Максимально

⁴ Франк С.Л. Соч. – М.: Правда, 1990. – С. 313.

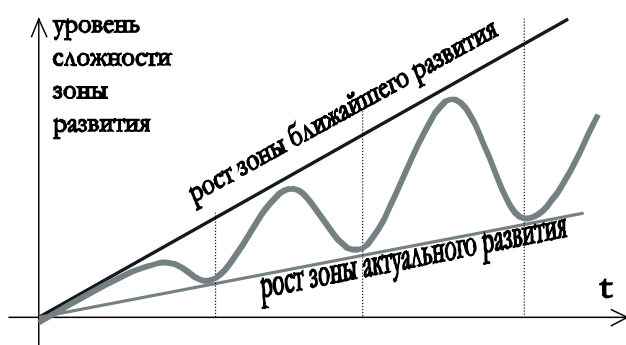


Рис. 2. Временное соотношение уровней трудности

сти и высокого уровня никоим образом не нарушает классический дидактический принцип систематичности и последовательности обучения, гласящий, что «простое должно предшествовать сложному»⁵.

Подобный подход к моделированию гибких автоматизированных обучающих систем (ГАОС) в конце 80-х годов в Ленинграде предложил А.М. Зимичев, называя одним из факторов интенсификации обучения «управление когнитивной сферой учащихся»⁶.

Так, работа над контрастным (доступным и трудным без промежуточного) репертуаром позволила, закрепляя успех работой над простыми произведениями, достигать быстрого развития музыкальных способностей детей, ранее не посещавших музыкальную школу. Темп освоения навыка владения музыкальным инструментом вырос в несколько раз. Специалисты музыканты-народники, которые слушали этот коллектив, отмечали, что за шесть-восемь месяцев занятий в оркестре ученики, никогда не посещавшие музыкальную школу, показывали навык ансамблевой (а тем более оркестровой) работы, соответствующий второму-третьему классу музыкальной школы.

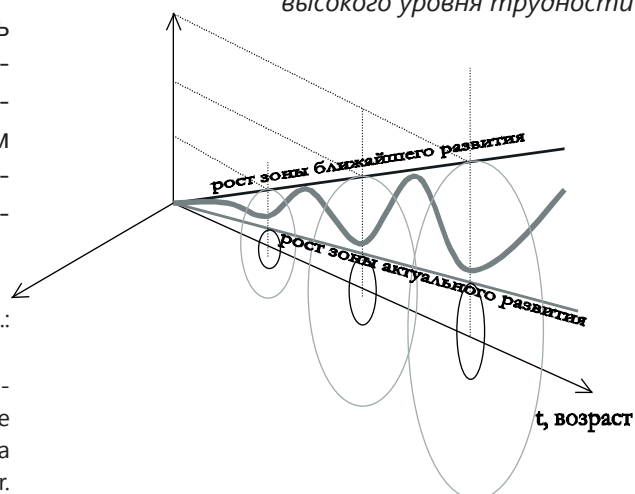
⁵ Коменский Я.А. Избр. пед. соч.: В 2-х т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 55.

⁶ Зимичев А.М. Проектирование автоматизированных педагогических систем // Modernizace vyučovacieho procesu na vysokých školách a při výchově a vzdělávání dospělých. Sborník. – I. Část / Red. Doc. Dr. M. Borák. – Praha: Didacta, 1986. – P. 142.

Когда на втором году существования коллектива началась гастрольная и фестивальная жизнь коллектива, разновозрастная структура сыграла дополнительную положительную роль в обеспечении безопасности детей во время поездок и концертов. За каждым младшим всегда был закреплён старший лицеист, который нес ответственность за его передвижение и безопасность. Это снимало известное количество проблем и в поездках, и в автобусах, и в гостиницах, и в закулисных лабиринтах крупных концертных залов, где приходилось выступать коллективу.

Мы описали лишь некоторые дидактические возможности детских разновозрастных творческих коллективов. Вокальные коллективы имеют иные особенности. Разновозрастной фольклорный ансамбль имеет фактически неограниченные репертуарные возможности в постановке бытовых номеров аутентичного фольклора. Изостудия и студия народной вышивки позволяют в разновозрастной коллективной работе выполнять огромные по объёмам художественные работы, при этом опять-таки резко возрастает темп овладения техническим навыком у младших, не говоря о том, что причастность начинающего художника к крупной монументальной работе, являющейся украшением лица, делает его полноправным её соавтором.

Рис. 3. Модель соотношения доступности и высокого уровня трудности





Мы полагаем, что воспитательные и дидактические возможности разновозрастных детских коллективов ждут своего дополнительного исследования. Мы же знаем, как уходят дети из традиционных музыкальных школ после двух-трёх лет обучения. Значит, что-то не так в этих методиках. Мы убеждены, что в традиционных школах искусств незаслуженно мало уделяют внимания разновозрастной коллективной организации образовательного процесса. Видимо, просто этому не учат в вузах культуры.

Мы попробовали это сделать в рамках сферы дополнительного образования сельского общеобразовательного педагогического лица. У нас получилось.

Вот только одно печалит. Переход на нормативно-подушевое финансирование успешно похоронил ВСЁ дополнительное образование в сельской школе, где родители не в состоянии платить за эту часть образования, а зачастую просто не хотят этого делать. И сегодня нам приходится жить лишь воспоминаниями о былых победах наших детей. А реалии таковы, что сегодня по городам и сёлам подростки выплёскиваются в разновозрастные уличные ватаги, в которых «развиваются» отнюдь не творческие способности.