

**Ольга Юрьевна Солопанова**, профессор Кубанского государственного университета, доктор педагогических наук;

**Борис Михайлович Целковников**, профессор Кубанского государственного университета культуры и искусства, доктор педагогических наук

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИНТОНИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Включение феномена педагогического интонирования в реестр научно-педагогических понятий осуществлялось нами с учётом требования современной педагогики о том, что любой исследовательский шаг, связанный с решением подобной задачи, должен носить научно обоснованный характер, а само включаемое понятие не должно противоречить уже сложившейся в данной сфере научно-терминологической системе (М.А. Галагузова, В.В. Краевский, А.Я. Найн, Г.Н. Штинова и др.).

В решении обозначенной задачи нами было установлено, что педагогическое интонирование как теоретическая категория характеризует *профессиональное мастерство педагога*, интегрирует в своём содержании тесно взаимосвязанные между собой эмотивные свойства его личности, позволяет по-новому осмыслить сложившиеся знания и представления о теоретических и методических основах организации образовательного процесса.

В соответствии с этим нами были обобщены и преломлены сквозь призму ведущих идей и категорий теории музыки современные научно-педагогические представления и концепции, в которых образовательный процесс интерпретируется как:

- педагогическое произведение, наделённое в высшем своём проявлении признаками подлинного искусства (И.А. Зязюн, Е.Н. Ильин, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров и др.);
- пространство отношений (включающее переживание, обмен ценностями и прочее), обладающее целостной, континуальной природой, носящее характер открытой образовательной среды (Ю.С. Мануйлов), интегрирующее в себе адекватные различным научным и художественным моделям познания сферы: гуманитарную (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, В.П. Зинченко); информационную (Н.П. Петрова); культурологическую (Н.В. Дьяченко,

Н.Б. Крылова); художественно-эстетическую (М.С. Каган, Б.М. Неменский);

- многофункциональное, синергетическое по характеру взаимодействие субъектов данного процесса, направленное на духовно-творческое их самосозидание (М. Бубер, В.С. Братусь, Л.С. Рубинштейн, П.Г. Щедровицкий), на активизацию и обогащение опыта эмоционально-ценностного их отношения друг к другу, к содержанию и архитектонике образовательного процесса, к окружающей действительности в целом (Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.Е. Щуркова).

Определение образовательного процесса как педагогического произведения вытекает из суждений представителей отечественной педагогической мысли (С.И. Гессен, В.И. Загвязинский, К.Д. Ушинский и другие), которые признавали за педагогической практикой статус науки и искусства, необходимость проявления педагогом творчества на всех стадиях создания образовательного процесса. По их мнению, выполнить это требование может лишь тот педагог, который проявляет личностное, авторское отношение/позицию к организации образовательного процесса, способен в субъектной форме воспринимать, чувствовать и осознавать любые по масштабам и значению происходящие в нём события.

Трактовка образовательного процесса как педагогического произведения носит условный характер, поскольку понятие «произведение» в теории педагогической и музыкальной не тождественны. Главное здесь отличие заключено в тех задачах, с решением которых это понятие связано: в музыке — с представлением художественного образа человека, воплощающего в

обобщённой форме его чувства, эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру; в педагогической практике — непосредственно с созданием *самого человека* в реальном жизненном сюжете.

С позиции теории музыки, организация образовательного процесса приобретает характер ценностного, в котором его субъекты через переживания ими рождаемые, открывают путь для поисков личных жизненных критериев. Мы зафиксировали те положения, которые обуславливают специфику организации образовательного процесса на основе педагогического интонирования. К ним относятся:

- 1) определение ценностно-значимой идеи этого процесса;
- 2) построение по принципу контрастности и тождественности, по аналогии с драматургическим построением художественного произведения;
- 3) приоритет диалога в организации межсубъектного интонационно-коммуникативного взаимодействия;
- 4) приоритет эмоционально-ценностных отношений как доминанты в организации образовательного процесса.

Относительно этих положений, организация образовательного процесса состоит в формировании ценностных смыслов у его субъектов, усматривается в спиральном строении динамики их осмысления, в осознании своей субъективной личностной позиции, расширении её культурного личностно-значимого круга познания, формировании определённой «духовной пытливости» как личностного качества.

На этой основе можно утверждать, что ценность конкретного образовательного процесса

определяется тем, насколько полно в эмоциональном и художественном плане воплощена его идея-интонация. Вполне понятно, что становление идеи имеет протяжённость во времени и пространстве образовательного процесса, что обуславливает логику и особенности её разработки.

Разработка идеи конкретного образовательного процесса связана со способностью педагога моделировать эмоциональные проявления субъектов этого процесса, целесообразную и выразительную для каждого событийно-значимого его момента общую эмоционально-психологическую атмосферу.

Этот поиск составляет одну из существенных сторон педагогического интонирования, поскольку позволяет педагогу почувствовать «внутреннее движение смысла» создаваемого им образовательного процесса, постичь его «мыслеформу» (А. Безант), представить адекватную его замыслу эмоционально-смысловую партитуру.

Особую функцию при этом выполняет «интонационное прогнозирование», которое определяется нами в качестве своеобразного психологического механизма, посредством которого педагог проживает, «оживляет изнутри» (К.С. Станиславский), то есть *интонирует* моделируемое содержание этого процесса и характер ценностных взаимоотношений между его субъектами.

Таким образом, образовательный процесс, организованный с учётом специфических закономерностей музыки, становится инвариантом художественного произведения, поскольку приобретает не только научно-педагогическую, но и художественную направленность, воплощает в себе духовно-энергичную сущность искусства.

В координатах современной педагогической науки образовательный процесс предстаёт как динамичный феномен, располагающий пространственно-временной спецификой, протекающий в определённых конкретных условиях социально-культурной и педагогической практики. По своему устройению этот процесс подобен, условно говоря, семиосфере (В.П. Зинченко, Ю.М. Лотман), то есть многомерному *пространству*. Причём, его целостность, полифоничность и полицентричность поддерживаются не столько структурой, сколько внутренними и внешними *напряжениями*, источником которых являются возникающие в ходе взаимодействия пребывающих в этом пространстве субъектов противоречия.

В широком смысле пространство образовательного процесса оказывается закономерным пересечением разных сфер, заключающих в своём содержании:

- взаимодействие педагогических идей и концепций, технологий и приёмов, стоящих за образцами-представлениями и эмоциональными состояниями субъектов этого процесса;
- отражение эстетических и нравственных ценностей, носителями которых являются, с одной стороны, — содержание образовательного процесса, а с другой — его субъекты;
- тематическое развитие образовательного процесса, развёртывание его «сюжета»;
- эмоционально-ценностные отношения, которые складываются между субъектами образовательного процесса в ходе его практической реализации.

В структурном плане пространство образовательного процесса с трудом поддаётся какой-

либо локализации, оно, как и художественное пространство произведения искусства, характеризует связь всех элементов этого процесса как *единство* с уникальными в каждом конкретном случае качествами. Пространство образовательного процесса обуславливает не столько внешние его стороны (например, значимое соотношение его частей), сколько динамику и масштабы его содержательных событий, характер и амплитуду внутренних эмоционально-психологических состояний субъектов этого процесса.

Пространственно-временная, процессуальная природа образовательного процесса, по сути, изоморфна обладающему подобными свойствами музыкальному искусству и в соответствии с ней, на наш взгляд, должна определяться в соотношении с теми понятиями, в содержании которых зафиксирована его специфическая сущность («время», «ритм», «темп» и др.).

Например, время в образовательном процессе (как и в музыке), измеряется не пространственной, а *качественной напряжённостью* (В.П. Зинченко, Г.А. Орлов), что и обуславливает объективное «присутствие» ритмических, динамических, ладотональных и других художественных закономерностей музыки в его организации (С.В. Кульневич, А.А. Остапенко и др.). Заметим, что в овладении пространственно-временными закономерностями образовательного процесса необходимо учитывать закон восприятия времени, гласящий о том, что оценка времени зависит, прежде всего, от его заполненности событиями ценностно-смыслового содержания, что также обуславливает приоритетность задачи установления в образовательном процессе целесообразных и продуктивных эмоционально-ценностных отношений между его субъектами.

Указывая категорию «взаимодействие» в числе характеристик образовательного процесса, мы опираемся на выводы современных педагогов-исследователей о том, что данная категория отражает наиболее существенные, закономерные связи и отношения педагогической действительности в целом, является одновременно сутью и механизмом всех без исключения процессов, которые происходят в образовательном пространстве (Ю.К. Бабанский, Е.В. Коротаева, Е.Н. Шиянов и др.). Особенно важно то, что характеризуемая категория лежит в основании определения самого субъекта, который, говоря словами С.Л. Рубинштейна, представляет собой «некое сущее, лежащее в точке пересечения бесконечных взаимодействий».

В таком же ключе понимал «со-бытие» М.М. Бахтин, отмечая, что оно происходит в диалоге человека с окружающим его миром, при активном взаимодействии «интонирующих сторон»<sup>1</sup>. При проецировании художественно-исследовательской позиции в область педагогики появляется основание признать интонационно-коммуникативную направленность сущностной характеристикой взаимодействия субъектов образовательного процесса, как раз и обуславливающей в этом процессе единство его научно-педагогических и художественных закономерностей.

В условиях интонационно-коммуникативного взаимодействия наиболее полно проявляются все личностные свойства его участников, а сам факт установления контакта приносит им интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение. Таким образом, внутренними механиз-

<sup>1</sup> Бахтин. М.М. К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. М.: Изд. Искусство, 1979. С.321–424.

мами интонационно-коммуникативного взаимодействия являются эмоциональное и интеллектуальное сопереживание, сомышление, содействие, сущностный смысл которых оказывается близким содержанию феномена педагогического интонирования.

Основу эмоционального сопереживания, которое сопровождает интонационно-коммуникативное взаимодействие, составляет особый механизм — «заражение», определяемый в социальной психологии как способ интеграции групповой деятельности, как форма спонтанного внутреннего механизма поведения человека (Г.М. Андреева). Заражение характеризуется во многом бессознательную, невольную подверженность индивида определённым психическим состояниям через передачу психического настроя, обладающего большим эмоциональным зарядом, через накал чувств и страстей. Вследствие этого, эмоциональное сопереживание субъектов интонационно-коммуникативного взаимодействия можно считать одновременно и фоновым, и основным его механизмом, обусловленным личностными особенностями взаимодействующих субъектов, эмоционально-ценностным их отношением к предмету и процессу этого взаимодействия.

Интонационно-коммуникативное взаимодействие опирается на такие механизмы, как мыслительное содействие, сомышление, свидетельствующие о включённости субъектов образовательного процесса в совместную активную деятельность, связанную с решением той или иной проблемы.

Важным внутренним признаком продуктивного интонационно-коммуникативного взаимодействия является проявление субъек-

тами образовательного процесса эмпатийного, доверительного отношения друг к другу. Внешним признаком такого взаимодействия выступает поведение его субъектов, в котором особой значимостью наделяются поза внимания, взгляды и жесты одобрения, регулируемые педагогом эмоциональные состояния (например, их динамическое нарастание или ослабление).

Экстраполяция положений теории музыки о художественной организации произведения искусства (Л.А. Мазель, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский и другие) в контекст данного исследования позволила выделить векторы, обуславливающие те основные направления, по которым интонационно-коммуникативное взаимодействие реализуется в конкретном образовательном процессе.

В соответствии с первым из этих векторов, условно названным нами как *горизонталь*, педагог намечает оптимальную последовательность интерпретации содержания образовательного процесса, с учётом конкретных условий обосновывает его сюжетно-тематическое и эмоционально-смысловое развитие.

Следующий вектор — *вертикаль* — указывает на необходимость учёта педагогом различных по направленности и интенсивности эмоциональных, нравственных переживаний субъектов образовательного процесса, которые сопровождают интонационно-коммуникативное взаимодействие.

На основе выделяемого нами вектора *глубины* педагог рефлексирует степень «погруженности» субъектов в предмет интонационно-коммуникативного взаимодействия, определяет характер выражаемого ими эмоциональ-

но-ценностного отношения к содержанию образовательного процесса, друг к другу.

Проведённый нами междисциплинарный анализ характеризуемой категории позволил выделить важный психологический механизм организации интонационно-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса — интонационное резонирование (по Р.Ф. Брандесову — «эмоциональный резонанс»), благодаря которому интонационно-коммуникативное взаимодействие выполняет не только информационную, но и аксиологическую, художественно-эстетическую функцию. Важность овладения педагогом этим механизмом подтверждается тем значением, которое придаётся эмоционально-рефлексивному резонированию сознания человека в процессе его взаимодействия с окружающим миром в современных психологических концепциях (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Педагогическое интонирование включает в себя этот механизм и, по сути, предстаёт как резонансное «высказывание», самовыражение педагога, наполненное глубиной и эмоциональной выразительностью его поведение, как его целостная эмоционально-ценностная реакция на складывающиеся в той или иной ситуации конкретного образовательного процесса эмоционально-ценностные отношения. Сквозь призму категорий теории музыки качественную сторону этих отношений, на наш взгляд, можно обозначить более рельефным по смыслу понятием — «ладотональная атмосфера».

Ладотональные соотношения в образовательном процессе находят отражение в выражаемых субъектами этого процесса определён-

ных по интенсивности эмоциях, чувствах и мыслях, фиксируют их общую (ладовую) направленность и степень выражения. Под тональным наклоном интонационно-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса мы понимаем соотносённость выражаемых ими эмоциональных состояний с «главным тоном», то есть с общей эмоциональной атмосферой этого процесса.

Установление ладотональной атмосферы в образовательном процессе является достаточно сложной даже для опытного педагога духовно-психологической практикой, требующей от него особых способностей и умений. Среди них мы выделяем профессионально ориентированный педагогический слух — способность, которая составляет основу выражения педагогом предельной чувствительности, эмпатичности, активности воображения и других механизмов его профессионального мастерства.

В характеристике профессионально ориентированного слуха педагога считаем необходимым отметить в качестве его важнейшего свойства интонационную направленность, позволяющую целостно слышать (а не только слушать) и оценивать скрытые эмоционально-чувственные проявления субъектов образовательного процесса.

Данная способность ещё не имеет сформулированного определения, но отчётливо даёт о себе знать в практике: например, в том, насколько чувствителен педагог к содержанию и архитектонике образовательного процесса, к его субъектам и к устанавливающимся между ними эмоционально-ценностным отношениям.

Функционирование педагогического слуха в реальности, возможно, и есть главное доказа-

тельство того, что выражение «звучащая педагогика» — не метафора. Без этой способности педагогу значительно труднее овладеть пространством реального образовательного процесса, установить в нём гармоничные, ладотональные, ритмические и динамические соотношения, а главное — во всей полноте почувствовать, осознать и оценить все те психологические оттенки, которыми наделяется духовно-творческое взаимодействие его субъектов.

Осуществлённая в исследовании экстраполяция представлений о психологических закономерностях творческого процесса в разных видах музыкальной деятельности (Е.В. Назайкинский и другие) послужила основанием включения в педагогику понятия «эмоционально-смысловое развитие образовательного процесса», суть которого мы связываем с целенаправленным движением, изменением и преобразованием его *констант*. В этом качестве выступают определённые по характеру и сохраняющиеся в какой-то период времени эмоционально-психологические состояния, выражающие эмоциональные переживания, волевые и интеллектуальные усилия субъектов образовательного процесса.

В условиях конкретного интонационно-коммуникативного взаимодействия эти состояния могут находиться в различных ритмических и динамических соотношениях, например, носить длительный или кратковременный характер, находиться во взаимосвязи или состоять в бинарной оппозиции: устойчивое — напряжённое, созерцательное — деятельное, спокойное — возбуждённое и т. д.

Обобщая сказанное выше, отметим, что эмоционально-смысловая организация образовательного процесса во многом зависит от уме-

ния педагога осуществлять прогноз интонационно-коммуникативного взаимодействия, от его внутренней настроенности на главный предмет педагогического интонирования — установление в этом процессе продуктивных межсубъектных эмоционально-ценностных отношений.

Феномен педагогического интонирования трактуется нами как выразительное начало сознания и души педагога, как его эмоционально-ценностное отношение к субъектам образовательного процесса, как деятельность, которая, перефразируя мысль А.Н. Леонтьева, «порождает личность», обеспечивает единство «регуляции действий и регуляции отношений».

Ценность интонирования как элемента педагогического мастерства связывается с тем, что в данном феномене задействован весь духовно-душевно-телесный организм педагога, реализуются в единстве рационально-логические и интуитивно-иррациональные аспекты его сознания, где ведущим психологическим механизмом выступает «переживающее мышление» (С.Л. Франк).

В качестве смысловой доминанты педагогического интонирования нами выдвигается положение о необходимости «проживания» образовательного процесса, всех его составляющих. Прежде всего, это связано с переживанием, осознанием и наполнением ценностным смыслом в образовательном процессе тех отношений, которые возникают между его субъектами. Методологически важным для нас является вывод о том, что «изменение смысла происходит не через изменение формы («слова» или другого «знака»), а через изменение *переживания* (М.М. Бахтин, Г.Г. Шпет).

До последнего времени наука считалась тем более объективной, чем более она была

очищена от связи с субъектами, с индивидуальностями. Это касалось всех без исключения наук, в том числе педагогики и психологии. В соответствии с этим, традиционная система обучения была безличной, «бездетной». По словам Ш.А. Амонашвили, и сегодня педагогическое сознание «блуждает в лабиринтах трёхмерной науки, для которой понятие сердца как пустой звук»<sup>1</sup>. Заглянув, образно говоря, в зазеркалье сознания педагога, можно обнаружить в отдельных случаях то, что современное педагогическое мышление, согласно Ш.А. Амонашвили, двухмерно. В нём всё строится на поощрении и наказании. В лучшем случае возникает третье измерение в виде учёта наследственности или роли воспитания.

Однако в последнее время сформировалась настоятельная потребность в осмыслении и признании *четвёртого* измерения педагогического процесса — духовной устремлённости вверх, к свету, к высшему миру. Если это научно доказать пока невозможно, то мы должны хотя бы допускать возможность существования такой реальности (Ш.А. Амонашвили).

Педагогическое интонирование как важный элемент профессионального мастерства педагога может осуществляться успешно при выполнении необходимых требований, в качестве которых выступает совокупность взаимосвязанных между собой научно-педагогических принципов:

- *художественно-смысловой гармонии*, обуславливающий необходимость проявления в такой деятельности как педагогическое интонирование разумного баланса между эмоцио-

нально-интуитивным и логико-рациональным, научным и художественным;

- *контраста и тождества*, в соответствии с которым педагогическое интонирование должно обеспечить в выстраивании системы эмоционально-ценностных отношений между субъектами образовательного процесса устойчивое единство различий, подразумевающее возможность проявления участниками данного процесса личностного и коллективного, общего и особенного;

- *духовно-энергичной направленности*, предполагающий проявление субъектами личностно-ценностной, эмпатической обращённости друг к другу, к содержанию образовательного процесса и происходящим в нём событиям.

Данные принципы, помимо основных своих функций, связанных с осуществлением педагогического интонирования, дополняют и усиливают действенность общепедагогических принципов, предупреждают в действиях педагога жёсткую логизацию в проектировании содержания и архитектоники образовательного процесса.

Реализация принципа художественно-смысловой гармонии позволяет привести форму образовательного процесса в соответствие его содержанию, обеспечить логическую и эмоциональную спаянность его композиционно-содержательных элементов. Он детерминирует связанность противоречивых явлений в содержании и архитектонике образовательного процесса, обуславливает необходимость через форму проникать в содержание, для чего обязательна постановка не только интеллектуальных, но и эмоциональных, «отношенческих» задач, установление пропорциональности и ритмической согласованности между звеньями данного процесса.

<sup>1</sup> Амонашвили, Ш.А. Педагогическая симфония. Ч.3. Екатеринбург: Изд. Уральского ун-та, 1993. 216 с.

Это требует от педагога умения устанавливать разумный баланс в эмоциональной и интеллектуальной деятельности субъектов этого процесса, приводить к согласованности и событийному уровню различные стороны его содержания, сочетать в нём научное и художественное, общее и особенное.

Выдвижение принципа тождества и контраста («тождества» и «различия» в трактовке А.Ф. Лосева) обуславливается процессуально-временной природой образовательного процесса, динамичным характером интонационно-коммуникативного взаимодействия в нём субъектов. В соответствии с данным принципом, педагогическое интонирование направлено на установление взаимосвязи между логическими этапами развития образовательного процесса, каждый из которых имеет свои особенности в содержательном и психологическом плане.

С позиции данного принципа, устанавливающиеся в этом процессе межсубъектные эмоционально-ценностные отношения, обретают характер «единства различий». Это означает, что каждый из субъектов образовательного процесса имеет возможность проявить свою индивидуальность и одновременно находиться в сопричастности друг к другу, к содержанию этого процесса, его общей ладотональной ат-

мосфере. В опоре на данный принцип педагог координирует возникающие во взаимодействии субъектов образовательного процесса эмоционально-ценностные отношения, придаёт им оптимальную, с точки зрения конкретной ситуации, содержательно-смысловую и композиционную выразительность.

Принцип духовно-энергичной направленности в осуществлении педагогического интонирования обращён к личности педагога, к его сознанию и душе, которые, выступая в роли чуткого барометра, должны отразить в себе всю гамму чувств и переживаний, возникающих у субъектов по отношению к содержанию и архитектонике образовательного процесса, друг к другу. В соответствии с данным принципом, интонационно-коммуникативное взаимодействие субъектов этого процесса обретает эмпатический, художественно-творческий характер. Для выполнения предусмотренных принципом духовно-энергичной направленности требований педагогу надлежит овладеть специфическим опытом «сенсорных эталонов», синестезией как методом идентификации с *Другим*, способностью *со-интонировать* чувствам и мыслям субъектов образовательного процесса и через это реализовать свой внутренний духовно-личностный и профессиональный потенциал.