

Шарабарина Елизавета Вячеславовна

студентка

Научный руководитель

Шумакова Александра Викторовна

д-р пед. наук, доцент, заведующий кафедрой

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный

педагогический институт»

г. Ставрополь, Ставропольский край

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО СОПЕРЕЖИВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** статья посвящена вопросу теоретического обоснования и содержательной характеристики системы педагогических условий, необходимых для целенаправленного развития музыкально-эстетического сопереживания обучающихся в учреждениях дополнительного образования: организационных, содержательных, методических и лично-ориентированных. Делается вывод о синергетическом эффекте предложенной системы условий, позволяющем трансформировать стихийный эмоциональный отклик в осознанное, рефлексивное и ценностно-опосредованное музыкально-эстетическое переживание.*

***Ключевые слова:** музыкально-эстетическое сопереживание, педагогические условия, обучающиеся, дополнительное образование, эмоциональный интеллект, диалогический подход, рефлексия.*

Современная социокультурная ситуация, характеризующаяся цифровизацией, информационной перегрузкой и ускорением темпа жизни, порождает феномен «эмоционального обеднения» подрастающего поколения. В этих условиях возрастает гуманитарная миссия образования, призванного обеспечить целостное эмоционально-эстетическое развитие личности. Музыкальное искусство, обладающее уникальной способностью непосредственно воздействовать

на эмоциональную сферу человека, выступает мощным средством решения этой задачи. Центральным механизмом здесь выступает музыкально-эстетическое сопереживание – психологический акт, в котором интеллектуальное осмысление художественного содержания сливается с эмоциональным вчувствованием в музыкальный образ [3, с. 9]. В системе общего образования развитие данной способности часто ограничено программными требованиями, дефицитом времени и знаниевым подходом. В этом контексте система дополнительного образования приобретает особую значимость. Её характеристики – добровольность участия, практико-ориентированный характер, гибкость программ и создание ситуаций успеха – формируют оптимальную среду для развития глубокого музыкального сопереживания [6, с. 14]. Однако, как показывает анализ практики, потенциал дополнительного образования в этой области реализуется далеко не в полной мере. Педагоги зачастую не имеют системного представления о том, какие именно условия необходимо целенаправленно создавать для развития музыкально-эстетического сопереживания. Данное противоречие определило цель статьи – выявить, систематизировать и раскрыть специфику организационных, содержательных, методических и личностно-ориентированных условий, реализация которых позволяет трансформировать стихийный эмоциональный отклик на музыку в осознанное, рефлексивное и ценностно-опосредованное переживание. На основе анализа культурно-исторического, деятельностного и диалогического подходов обосновывается, что система дополнительного образования благодаря добровольности, гибкости и практической направленности обладает максимальным потенциалом для развития музыкально-эстетического сопереживания.

Феномен музыкально-эстетического сопереживания имеет глубокие философские и психологические корни. Концепция катарсиса Аристотеля заложила основы представления о преобразующей силе эстетического переживания [1]. В отечественной психологии фундаментальный вклад внес Л.С. Выготский, рассматривавший эстетическую эмоцию как «умную эмоцию», возникающую при разрешении аффективного противоречия [3]. Б.М. Теплов разграничил произ-

вольное «эмоциональное заражение» и собственно музыкальное переживание, содержащее личностно-осмысленный компонент [9]. Современные исследователи развили эти идеи: А.В. Торопова разработала концепцию полимодального музыкального восприятия, подчеркивающую синестезийный и телесный характер подлинного сопереживания [10]; В.Г. Ражников вводит понятие «эмоционально-смысловой доминанты» произведения и рассматривает сопереживание как настройку на неё через диалог [7]; Е.Л. Яковлева исследует эстетическое переживание как триггер личностного роста и креативности [12]; Л.В. Школяр и её научная школа развивают ценностно-смысловой подход, где сопереживание выступает механизмом «вхождения в культуру» и формирования системы ценностей [11]. На основе интеграции данных подходов музыкально-эстетическое сопереживание может быть представлено как сложное интегративное личностное образование, включающее взаимосвязанные компоненты. Перцептивно-аффективный компонент связан с непосредственным сенсорно-эмоциональным откликом на звук [9]. Образно-ассоциативный компонент проявляется в спонтанном возникновении внутренних образов, выступая «переводчиком» на язык личного опыта [8]. Когнитивно-интерпретационный компонент включает осознанное восприятие средств выразительности и контекста [13]. Рефлексивно-оценочный компонент составляет сердцевину личностного принятия музыки, где происходит осмысление и оценка пережитого [12]. Экспрессивно-коммуникативный компонент проявляется в потребности выразить переживание через речь, действие или обсуждение [5]. Эти компоненты находятся в динамическом взаимодействии, образуя целостный контур восприятия. Развитие способности к сопереживанию музыке имеет ярко выраженную возрастную специфику, причём младший школьный и подростковый возраст являются сензитивными периодами для формирования рефлексии и эмоционального интеллекта [8, с. 12].

Под педагогическими условиями в данном исследовании понимается комплекс взаимосвязанных мер, методов, форм организации деятельности и характеристик образовательной среды, сознательно создаваемых педагогом и обеспе-

чивающих переход от стихийного эмоционального отклика к осознанному, ценностно-опосредованному музыкально-эстетическому сопереживанию. Эффективность этого процесса в системе дополнительного образования обеспечивается реализацией четырёх групп условий, которые действуют не изолированно, а в тесной взаимосвязи, образуя целостную образовательную экосистему.

Прежде всего, необходимо создание *организационно-педагогических условий*, касающихся внешнего контекста, безопасного и стимулирующего эмоциональное раскрытие личности. Фундаментальным здесь является создание эмоционально-безопасной и психологически комфортной образовательной среды [5]. Она подразумевает атмосферу принятия, где любая эмоциональная реакция на музыку имеет право на существование и не подвергается жесткой оценке с позиции «правильности». Технологически это достигается через введение регламентированных правил групповой рефлексии, таких как норма «говорю от своего имени» и запрет на критику чувств другого, что снимает страх быть непонятым. Важным элементом выступает технология «ситуации успеха», реализуемая через тщательный подбор музыкального репертуара и заданий, гарантирующих каждому ребенку переживание собственной состоятельности и эмоциональной «услышанности». Гибкость образовательного процесса, как сущностная черта дополнительного образования, позволяет адаптировать продолжительность занятия в зависимости от эмоциональной вовлеченности группы, давая возможность «дожить» возникшее глубокое переживание. Кроме того, необходимо проектирование предметно-пространственной и акустической среды: использование помещений с хорошей звукоизоляцией и качественной аудиоаппаратурой, а также полифункциональное зонирование пространства (зона коллективного слушания с коврами и пуфами, зона активного музицирования, зона индивидуальной работы в наушниках и др.).

В свою очередь, *содержательные условия* касаются культуросообразного отбора и интеграции материала, то есть наполнения образовательного процесса содержанием, способным вызвать глубокий эмоциональный и смысловой отклик. Основным здесь является культуросообразный подбор музыкального ре-

пертуара, где критериями отбора выступают не только художественная ценность, но и эмоциональная доступность и смысловая ёмкость произведения. Ключевым становится эмоционально-образный принцип, развиваемый В.Г. Ражниковым, при котором произведения группируются не по жанрово-хронологическому признаку, а по доминирующему эмоциональному состоянию или архетипическому образу [7]. Например, блок «Музыка радости и света» может объединять «Весну» А. Вивальди, финал Симфонии №40 В.А. Моцарта и современную эстрадную песню с мажорным ладом, а блок «Музыка размышления и тишины» – «Лунную сонату» Л. Бетховена и медитативные композиции. Такой подход позволяет проводить сравнительный анализ того, как одна базовая эмоция преломляется в разных исторических, стилевых и жанровых контекстах, целенаправленно развивая и обогащая палитру эмоционального реагирования обучающихся. Другим ключевым условием является интеграция различных видов искусств и художественных практик. Синтез искусств, по убедительному мнению М.С. Красильниковой, создает «обогащенную среду» для порождения личностных смыслов, открывая множественные каналы для восприятия и выражения [4]. Эффективны музыкально-живописные аналогии (поиск общности в колорите и эмоциональном строе между музыкой и репродукциями картин), музыкально-пластическое интонирование, предполагающее выражение музыкального образа через движение и жест, а также синтетические проекты, такие как создание коротких видеоклипов или музыкально-поэтических композиций, где музыка становится смысловым и эмоциональным стержнем.

Методические условия составляют ядро педагогической работы, включая конкретные методы и приёмы, непосредственно направленные на запуск и углубление процесса сопереживания. Центральное место здесь занимают диалоговые методы и технологии эмпатической коммуникации, обеспечивающие переход от монолога педагога к диалогу «смыслов» между всеми участниками образовательного процесса, что является ключевой идеей подхода В.Г. Ражникова [7]. Сюда относится использование «открытых» вопросов-размышлений, которые фокусируются не на проверке знаний («Что изобразил

композитор?»), а на личном опыте («Какие чувства в тебе рождает эта музыка?», «На что это похоже в твоей жизни?»). Эффективна техника «эмоционального зеркала», когда педагог аккуратно и безоценочно вербализует эмоции, которые, как он наблюдает, переживают дети, помогая им осознать и присвоить свой эмоциональный опыт. Расширению поля личных интерпретаций способствует метод «ассоциативных рядов», предполагающий коллективное построение цепочки образов, рожденных музыкой, от простых ощущений к сложным метафорам. Не менее важны технологии «погружения» и мультисенсорного восприятия, создающие условия для глубокой концентрации и целостного проживания музыкального момента. К таким технологиям относятся «музыкальные медитации» (слушание в затемненном зале, в удобной позе, с предварительной настройкой на определённый музыкальный образ и дыханием, синхронизированным с фразами музыки), работа со «звуковыми ландшафтами» и импровизациями, когда учащийся переходит из позиции пассивного слушателя в позицию активного творца-сопереживателя. Также необходимы методы вербализации и объективации музыкальных переживаний: ведение «Дневника музыкальных впечатлений», где учащиеся фиксируют не факты, а ассоциации, метафоры, цветовые пятна, возникшие во время слушания, а также метод «вербального портрета», когда после прослушивания пьесы коллективно составляется развернутое описание-характеристика незримого персонажа или состояния с использованием образных сравнений и опорой на собственный эмоциональный опыт [12].

Наконец, *лично-ориентированные условия* подчеркивают роль педагога и учёт индивидуальности обучающегося, поскольку эффективность всех вышеперечисленных условий напрямую зависит от человеческого фактора. Краеугольным камнем здесь является эмпатическая позиция и высокая эмоциональная компетентность педагога. Педагог должен сам обладать развитой способностью к музыкально-эстетическому сопереживанию и уметь транслировать его, выступая моделью для учащихся. Это подразумевает аутентичность и конгруэнтность, то есть искренность в выражении собственных переживаний от музы-

ки, без нарочитого пафоса или формализма, а также владение навыками невербальной коммуникации для эмоциональной настройки на группу – выразительность мимики, пластики, жеста, соответствующих характеру звучащей музыки. Учитывая специфику неформальной среды дополнительного образования, критически значима готовность педагога к импровизации и отходу от жесткого плана занятия в пользу ситуационно возникшей глубокой и искренней эмоциональной реакции детей. Крайне важен последовательный учёт индивидуальных музыкальных предпочтений и эмоционального опыта обучающихся. Это начинается с диагностики музыкальных интересов и «эмоционального профиля» учащегося на входе в программу (через беседы, анкеты или создание «музыкальной карты» интересов и др.) и продолжается в предоставлении осмысленного выбора в рамках изучаемого материала (например, выбора произведения для глубокого анализа или формы творческого отклика – рисунок, эссе, танец, подбор похожей современной композиции и др.). Важнейшей методической линией является опора на личный опыт ребёнка: связывание музыкальных образов с событиями, чувствами, воспоминаниями из его собственной жизни и др. Обсуждение того, как тема одиночества или надежды, выраженная в музыке, перекликается с переживаниями ученика, обеспечивает ту самую личностную значимость, которая превращает внешний культурный феномен во внутреннее достояние личности [12].

Таким образом, проведённое теоретическое исследование позволяет заключить, что музыкально-эстетическое сопереживание является сложным, многокомпонентным феноменом, связывающим мир искусства и внутренний мир личности. Его развитие представляет собой одну из центральных гуманистических целей образования. Система дополнительного образования, обладая уникальным сочетанием добровольности, практической направленности и личностной ориентированности, имеет максимальный потенциал для этой работы. Однако реализация данного потенциала требует не стихийного, а осознанного проектирования комплексной системы педагогических условий. К таким условиям относятся: создание эмоционально-безопасной и акустически комфортной

среды; культуросообразный подбор репертуара по эмоционально-образному принципу и интеграция различных видов искусств; применение диалоговых методов, технологий «погружения» и методов вербализации переживаний; а также эмпатическая позиция педагога и последовательный учёт индивидуальных предпочтений и опыта обучающихся. Ключевой особенностью предложенной системы является её интегративность: условия не работают изолированно, их эффект синергетичен, когда, например, эмпатичный педагог в комфортной предметно-пространственной среде использует диалоговые методы работы с грамотно подобранным по эмоционально-образному принципу репертуаром. Реализация данной системы позволяет трансформировать стихийный, неуправляемый процесс эмоционального отклика на музыку в целенаправленный, научно обоснованный и методически обеспеченный педагогический процесс, конечной целью которого является воспитание устойчивой, рефлексивной и ценностно-окрашенной способности к глубокому музыкально-эстетическому сопереживанию.

Список литературы

1. Аристотель. Поэтика. Об искусстве поэзии / Аристотель. – М.: Художественная литература, 2017. – 183 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 2019. – 424 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 2018. – 573 с. EDN JTYRSZ
4. Красильникова М.С. Интеграция искусств в музыкальном воспитании школьников / М.С. Красильникова. – М.: Искусство в школе, 2017. – 128 с.
5. Берлякова Н.П. Диалог на музыкальных занятиях как средство развития эмоциональной отзывчивости школьников / Н.П. Берлякова // Наука и школа. – 2020. – №3. – С. 154–159.
6. Кузнецова С.В. Развитие эмпатии у подростков в условиях учреждения дополнительного образования / С.В. Кузнецова // Вестник Московского госу-

дарственного университета культуры и искусств. – 2020. – №2 (94). – С. 145–152.

7. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. – М.: Классика-XXI, 2018. – 156 с.

8. Тарасов Г.С. Психология музыкального восприятия школьников / Г.С. Тарасов. – М.: Музыка, 2018. – 192 с.

9. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: Наука, 2019. – 335 с.

10. Торопова А.В. Музыкальная педагогика и психология / А.В. Торопова. – М.: Академический проект, 2018. – 383 с.

11. Школяр Л.В. Теория и методика музыкального образования детей / Л.В. Школяр. – М.: Флинта, 2020. – 288 с.

12. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М.: Флинта, 2016. – 224 с.

13. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М.: Музыка, 2016. – 254 с.

14. Шумакова А.В. Современные подходы к развитию эмоциональной сферы обучающихся в системе дополнительного образования / А.В. Шумакова // Педагогика и психология образования. – 2022. – №1. – С. 45–53.

15. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности / Г.М. Цыпин. – М.: Интерпракс, 2018. – 384 с.