

Педагогічна технологія та етапи формування художньо-аналітичних умінь майбутнього вчителя музики

Розглядаючи педагогічний процес як творчу діяльність, наукова думка на сучасному етапі звертається до визнання пріоритету самоцінності особистості. Разом з тим на практиці усе ще переважає утилітарний підхід у художній освіті і естетичному вихованні: мистецтво використовується як засіб впливу на людину з метою досягнення бажаних естетичних смаків, ідеалів; залишаються на другому плані цінності самого мистецтва – з одного боку, й індивідуальні властивості особистості, що навчається (від них залежить сприйняття мистецтва й особливості повноцінного художнього розвитку особистості в цілому), – з іншого.

Педагогічна технологія формування художньо-аналітичних умінь дозволяє виділити такі вагомні якісні ознаки художньо-творчої діяльності майбутніх учителів музики:

- здатність до інтеграції знань з дисциплін художньо-естетичного циклу;
- можливість застосування засвоєних знань і сформованих умінь в умовах різнобічної професійної діяльності;
- реалізація творчого потенціалу, активізація внутрішніх інтересів і естетичних потреб.

У розробці творчих завдань ми виходили з таких *положень*:

- формування художньо-аналітичних умінь – це керований процес, що потребує спеціальної організації процесу підготовки фахівців;
- художньо-аналітичні уміння є творчими уміннями, що вимагають наявності певного досвіду музичної і художньої діяльності, розвитку художніх здібностей студентів;
- художньо-аналітичні уміння мають складну інтегральну структуру, компонентами якої є знання, аналітичні і художні практичні уміння, навички специфічного характеру.

Педагогічна активізація художньо-аналітичної діяльності студентів стимулює їх творчі можливості, особистісні творчі якості стосовно художнього сприйняття та розвиненості художнього мислення, розширення обсягу художніх знань та сформованості інтегральних художньо-аналітичних умінь.

Для педагогічної технології велике значення мають дидактичні поради українського вченого-дослідника проблем мистецької освіти – О.П. Рудницької, зокрема:

- сукупність мистецтв, яка утворена на основі їх інтеграції, сприяє гармонійному розвитку особистості, розкриває цілісну художню картину світу і у такий спосіб впливає на формування світогляду, який фокусує у собі інтегровані зв'язки мистецтва, художньої культури, етики, естетики;
- використання одного з видів моносенсорного мистецтва як інструменту пізнання загальних закономірностей художньої творчості (у даному випадку – музики);
- застосування порівняльного аналізу творчості авторів, які належать до одного стильового напрямку розвитку мистецтва, як ефективного методу пізнання інтегративних зв'язків.

Ці положення знайшли своє втілення у творчих формах роботи на заняттях зі спецкурсу “Інтеграція дисциплін художньо-естетичного циклу” для студентів, які навчаються у педагогічному університеті за спеціальністю “Початкове навчання. Музика”.

Контроль за розвитком формування художньо-аналітичних умінь здійснювався на основі виявлення здатності студентів до інтегрування художньо-естетичних і

музикознавчих знань, умінь самостійного творчого пошуку у процесі дослідницької роботи та на індивідуальних заняттях з музичного інструменту, інтелектуального та емоційного проникнення в художній образ мистецького твору. Джерелом отримання інформації для контролю за розвитком формування художньо-аналітичних умінь були письмові роботи студентів, тести, анкети, вербальні описи, виконавські анотації, написані до і після практичних та лабораторних заняттях, проведених на спецкурсі.

Дослідно-експериментальна робота проводилась у 4 етапи: аксіологічно-орієнтаційний, комунікативно-синестезійний, оцінювально-інтерпретаційний та контрольньо-оцінювальний.

Перший аксіологічно-орієнтаційний етап передбачав розкриття основних понять і завдань спецкурсу “Інтеграція дисциплін художньо-естетичного циклу”, а також формування позитивного ставлення до стильового і жанрового розмаїття мистецтв та використання цінностей мистецтва для діалогового спілкування з його творами, що сприятиме розвитку рефлексії, аналітичного і критичного мислення.

На лекційних заняттях здійснювалась систематизація та інтеграція художніх знань, що дозволило розв’язати протиріччя між тенденцією збільшення та ускладнення художньої інформації і сучасними вимогами до підготовки спеціаліста мистецького профілю, між різноманітністю мистецьких явищ і художніх образів та синкретичним характером сприйняття і розуміння творів мистецтва.

Інтегративний виклад матеріалу уможливив ознайомлення з особливостями певних історичних епох, художньо-творчих напрямів і стилів у мистецтві, різних шкіл і творчих методів окремих видатних майстрів. Студентам пропонувались оглядові лекції, демонструвались фрагменти музичного, візуального та синтетичного мистецтв, проводились диспути, бесіди на особливо цікаві саме їм теми, підготовлювались конспекти художньо-критичної літератури.

Так як мистецтва єдині у своїй основі і суспільній функції, але відрізняються неповторними особливостями в своїх видах, то на лекціях спецкурсу вводились такі поняття як: синкретизм, комплекс, інтеграція, художній синтез, методи аналізу мистецького твору, художньо-педагогічний аналіз, інтерпретація тощо. Були виділені загальні властивості у всіх видах мистецтва (творчі здібності, художньо-інформаційна грамотність, оперування спеціальними термінами), виражальні та структурні елементи, які є різними для всіх видів мистецтва, способи відтворення та прийоми зображення різних видів мистецтва.

На цьому етапі розуміння ціннісно-сміслового змісту мистецьких творів художньо-аналітичні уміння мали характер репродуктивного засвоєння і розкривались через аналіз зовнішніх тематичних спільностей і відмінностей стосовно творів різних видів мистецтв та розкриття внутрішніх взаємозв’язків: генетичного, функціонального, морфологічного.

Методами формування художньо-аналітичних умінь на цьому етапі були: метод стилістичного пояснення, метод ціннісного аналізу та метод виконавського аналізу.

Метод стильового пояснення мав на меті розгорнути художній, історично-стильовий аналіз творів мистецтва, які належать до однієї епохи, напрямлення, стилю, школи. Не розуміючи, що представляє собою конкретна історична епоха, в яку був створений твір мистецтва, неможливо і досягнути ті ідеали і цінності, що закладені в ньому автором. Прикладом може слугувати аналіз музичних, живописних, літературних творів історично-стильових епох: Відродження, Класицизму, Романтизму, художніх стилів: бароко, реалізму, імпресіонізму, неокласицизму, тощо.

Метод ціннісного аналізу опирався на методологічні засади аналізу Ю. Холопова і розгляд таких естетичних категорій як естетичні цінності, художність, відмінність художнього і естетичного виховання.

Мистецтво завжди розглядалося як один з основних засобів естетичного і художнього виховання, але ці два види виховання розмежовувалися по цілях і завданнях. У процесі художнього виховання й освіти переслідувалися крім загально розвиваючих цілей ще і підготовка підростаючого покоління до професійної художнього діяльності. У естетичному вихованні мистецтво застосовувалося для виявлення, формування і розвитку чуттєвої сфери особистості і її здібностей, що у будь-якому виді діяльності може виявлятися при створенні продукту або предмету за законами краси та естетичної творчості. Художньо-аналітичні уміння успішно поєднують в собі ці два аспекти виховання, адже вони допомагають зрозуміти (проаналізувати та відчути) красу мистецького твору та утілити своє розуміння і бачення авторської ідеї в практичній професійній діяльності (інтерпретація виконавська та вербальна).

Метод виконавського аналізу був побудований за схемою підбору творів мистецтва близьких за жанром, але відмінних за стильовою атрибутикою. Враховуючи рівень підготовки студентів факультету підготовки вчителів початкових класів із додатковою спеціальністю музика, ми не ставили перед собою завдання розгорнутого виконавського аналізу, а лише осмислення і розуміння різних виконавських шкіл. Наприклад, фортепіанні твори Ф. Шопена і Ф. Шуберта у виконанні Генріха Нейгауза і Ферручо Бузоні дозволяють прослідкувати різні підходи до трактування романтичної музики представників різних фортепіанних шкіл: російської і французької.

Другий комунікативно-синестезійний етап формуючої дослідно-експериментальної роботи передбачав проникнення у образно-емоційний зміст творів мистецтва, їх творче переживання, моделювання, осягнення змістовної сутності та інтегрування отриманих мистецьких вражень. Специфічною особливістю мистецтва є мислення в образах, асоціативність, метафоричність, ідеалізація явищ людського буття і самої людини. Образ світу і образ людини в мистецтві представлено світорозумінням, сприйняттям і переживанням митця, який адресує їх споживачам у вигляді художньої продукції, що активізує роботу душі. У художньо-аналітичній діяльності учитель, спираючись на теорію синестезії, використовує різні види мистецтв для створення цілісного уявлення про історичну епоху, тип культури, художні образи, тим самим включаючи різні рецептори сприйняття. При цьому один психофізичний механізм доповнює інший. Так, музика викликає слухові уявлення, живопис - зорові, архітектура - просторові, також синтетичні види мистецтва - кіно, театр, що створюють цілісну картину світу.

Художні емоції мають тісний зв'язок з життєвими емоціями, але суттєво відрізняються двома принципами: їх дії не направлені безпосередньо на навколишній світ та мають позитивне забарвлення. Життєва емоція проявляється у фізичній дії, а художня – в образі, фантазії.

Творчі завдання, які застосовувались на цьому етапі дослідження були спрямовані на проникнення в емоційно-образний зміст мистецького твору та залучення міжчуттєвих зв'язків. Художній матеріал, дібраний для ілюстрації різних емоційних станів, складався з творів різних видів мистецтва, в яких яскраво вираженим був саме образно-емоційний зміст.

Застосовуючи методи порівняльного аналізу, тематичного моделювання та зорових асоціацій досягалось цілісне освоєння художнього явища.

Метод порівняльного аналізу будувався за принципом співставлення художніх засобів та виражального значення в різних видах мистецтва. В основі методу лежить

поняття про універсальність художніх категорій: простір, час, ритм. На основі паралелей мелодії та графічної лінії, тембру та насиченості палітри, колориту та вербального опису ґрунтувались всі завдання і вправи.

Сутність методу тематичного моделювання полягав у самостійному відшукуванні різних за стилем і жанром творів мистецтва однієї тематики. Студентам пропонувались творчі завдання по самостійному доповненню та продовженню образного ряду творами інших видів мистецтва. Наприклад, дібрати фортепіанні твори за принципом аналогій та емоційними ознаками за темами: образи природи, портрети і характери, казкові образи, образи скорботи, елегійні настрої, тощо.

Серед завдань, які проводились під керівництвом учителя, пропонувалось зробити розбір, аналіз і оцінку художнього образу на основі тематичного порівняння його з аналогічним в інших видах мистецтва. Серед запропонованих тем були - образ Дон-Кіхота у творах: М. Сервантеса "Дон-Кіхот", С. Монюшко в опері "Дон-Кіхот, або сто шаленств", Е. Пессара в опері-буфф "Дон-Кіхот", А. Рубінштейна в симфонічній гуморесці "Дон-Кіхот", балеті А. Мінкуса "Дон-Кіхот".

Образ Орфея у творах: К. Монтеверді в опері "Орфей", Г. Шютса у балеті "Орфей", Х. В. Глюка в опері "Орфей і Еврідіка", Ф. Стравінського у балеті "Орфей".

Образ Фауста у творах: Й. Гете "Фауст", Ф. Шумана "Сцени із Фауста", Ф. Ліста у "Фауст-симфонії", Г. Гейне "Доктор Фауст", Е. Делакруа "Фауст", А. Врубеля "Фауст і Маргарита".

Метод зорових асоціацій будується на твердженні, що 80 % отриманої інформації сприймається саме зором. Візуальна направленість присутня у всіх видах мистецтва. Адже музика століттями доповнювала свій зміст, звертаючись до зорових асоціацій, висуваючи естетичні програми, що розвивали в мистецтві картинність, наочність, зображальність. Активне використання методу зорових асоціацій пов'язане з розвитком уяви, пробудженням фантазії і допомагає розкрити образно-емоційний зміст твору, який найбільш відповідає авторському задуму.

Завдання включали зіставлення одного образу у кількох творах одного виду мистецтва, наприклад, образ Святого Себастьяна (репродукції полотен Антоніо Паллайоло, Антонелло де Мессіна, Тіціана), Мадонни (Рафаеля, Леонардо да Вінчі, Парміджаніно), Ісуса Христа (Дж. Белліні, Джотто, Леонардо да Вінчі), так і зіставлення образно-виражальних можливостей одного образу в різних видах мистецтва.

Сутність педагогічного керівництва на цьому етапі формуючого експерименту полягала у розвитку художньо-аналітичного мислення, що відбувається в емоційній сфері і тісно пов'язує логічне мислення з образним.

Цей етап експерименту передбачає подолання студентами тенденції до звичайної ілюстрації музики творами інших видів мистецтва, створення примітивних сюжетів, допомагає набути практичний досвід при підготовці концертних програм, тематичних вечорів, художніх виставок, читацьких конференцій та семінарів, складання виконавських анотацій, тощо.

Третій оцінювально-інтерпретаційний етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на трансформацію набутих кваліфікованих знань у систему переконань і засвоєних механізмів сприйняття і осмислення мистецьких творів, розвиток критичного мислення, набуття умінь оцінки та інтерпретації.

Головним завданням цього етапу була спрямованість на майбутню професійно-педагогічну діяльність і акцентування на художньо-аналітичних умінях як професійно значущій якості в цій діяльності. Творчі завдання цього етапу були побудовані на завданнях логіко-конструктивного характеру, що поступово ускладнюються. Студентам

потрібно було опанувати три методи, що найбільш повно відбивають динаміку формування художньо-аналітичних умінь: метод цілісного аналізу, метод критичного аналізу та метод втілення художньої ідеї.

Основи цілісного методу аналізу закладено в курсах теоретичних дисциплін, що вивчаються у вищих педагогічних закладах майбутніми учителями музики. Цей метод використовує технологічні навички як інструмент для більш глибокого розуміння мистецького твору і формування цілісного погляду на будь-яке явище світової культури. Кожна наукова і навчальна дисципліна повинна спиратися на ясно обкреслені поняття і терміни. Цілісний аналіз споконвічно розумівся як метод, що розкриває зміст твору в єдності з формою. Творчі завдання, які пропонувались на практичних і лабораторних роботах поєднували в собі уміння враховувати різні сторони твору, детально розбиратися в їхній взаємодії, розуміти форму цілого, зв'язок характеру твору з засобами, використаними для його втілення. Такий аналіз розвиває аналітичну спостережливість студента, що знадобиться йому в професійній та педагогічній діяльності.

Метод критичного аналізу побудовано на оцінюванні художніх якостей об'єкта дослідження, який передбачає задіяні внутрішньонаукові критерії реципієнта сприйняття: компетентність, відповідність предмета обраній ним методології, уміння аргументовано подати свої висновки відповідною термінологією. Такий метод передбачає сформованість відповідних розумових умінь – відокремлення головного від другорядного, знаходження головної ідеї твору, критична оцінка та вибір критеріїв такої оцінки.

Серія вправ, які використовували метод критичного аналізу, була націлена на адекватне сприйняття, розуміння і оцінку художніх явищ, що визначалась системою таких детермінант як матеріальна і ідеальна структура мистецького твору в історико-стильовому періоді та суб'єктно-особистісний рівень культури особистості; обсяг накопиченого досвіду, особливості потреб і ціннісних орієнтацій. На думку провідних вітчизняних педагогів, чим більше вдосконалюється словесне формування думки, тим чіткішою і яснішою стає і сама думка.

На заняттях студентам пропонувалось скласти рецензію на вислови Майї Плісецької, Мікеланджело Буонаротті, Ромена Ролана. Написанню рецензії передувало пояснення її структури, характеристик, компонентів. Вправа “Музичний критик” будувалась за принципом написання методичних рекомендацій по практичному застосуванню мистецького твору, враховуючи вікові особливості реципієнта сприйняття. Потім роботи роздавались “критикам”, які писали рецензію на ці методичні рекомендації, висвітлюючи позитивні і негативні моменти роботи. Таким чином, один і той-же студент виступав водночас і ролі методиста і критика. Кожен мав право захистити свою роботу, відповісти на запитання і зауваження, оцінити виступ рецензента, аргументованість і глибину його критичних суджень.

Метод художнього втілення будувався за схемою перенесення знань і набутих логіко-конструктивних понять у практичну художню сферу. Студентам пропонувалось втілити задану ідею в художній образ обраного, (близького чи улюбленого) виду мистецтва та інтерпретувати її згідно власного бачення та набутого досвіду спілкування з різновидами мистецтва. На думку відомого естетика Л.М. Столовича основне завдання художньої творчості – це створення художнього твору, який здатен духовно впливати на того, хто його сприймає. Форми втілення художнього образу вибирали самі студенти: поезія, проза, музика, живопис, графіка, фоторепортаж, тощо. Запропоновані ідеї стосувались як предметів навколишнього світу (ідея збереження природи та екології середовища), так і внутрішніх потреб і почуттів людини.

Таким чином, методи третього етапу дослідно-експериментальної роботи допомогли підняти рівень сформованості художньо-аналітичних умінь шляхом стимулювання самостійності та оригінальності виконання аналітичних та інтерпретаційних робіт різного типу – усних та письмових, завдань із зростаючою складністю та врахуванням індивідуальних здібностей та рівня професійної підготовки.

Четвертий контрольньо-оцінювальний етап дослідно-експериментальної роботи був завершальним у закріпленні результатів із формування художньо-аналітичних умінь. Засвоївши перцептивно-аналітичні та інтерпретаційні способи дій на попередніх етапах, студенти повинні були самостійно і творчо використовувати набуті знання і опановані художньо-аналітичні уміння в нових умовах творчої діяльності, наближеної до майбутньої педагогічної. Це сприяло розвитку гнучкості мислення, активізації творчого росту студентів, самостійних пошуків у розв'язанні поставлених завдань, а також здійснення оцінювальної функції педагогами та методистами щодо готовності студентів до активно-творчої професійної діяльності в школі. Суттєвою вважалася не тільки сума знань, ерудиції студента, але й засвоєння способів їх самостійного набуття, включення в ситуацію творчого пошуку. Знання про мистецтво, які не підкріплені глибокими індивідуальними пізнавальними процесами, нічого не варті.

На цьому етапі дослідження розроблялись творчі завдання спрямовані на розвиток художнього, асоціативно-образного мислення, творчої фантазії і уяви, співтворчості, що давало змогу оцінити рівень підготовки студентів. Використовувались дослідницький метод, метод виконання творчих завдань і метод аналізу-інтерпретації.

Дослідницький метод дозволяє систематизувати вивчений теоретичний матеріал і доказати його практичну значимість у самостійному вирішенні проблем. Сутність цього методу полягає в організації пошукової творчої діяльності студентів (рішення нових для них проблем). Він дозволяє творчо використовувати набуті знання, оволодівати методами наукового пізнання, формувати інтерес до навчання і готує студентів до майбутніх науково-дослідницьких робіт. Блок вправ, запропонованих для самостійного дослідження, містив такі аспекти: розкрити структурні та експресивні параметри твору мистецтва, скласти твори-роздуми та виступи-доповіді по запропонованих темах (наприклад, “Як українська література відобразилась у класичній музиці?”, “Місце музики серед інших видів мистецтв”, інші), скласти звіт власного дослідження по темі: педагогічна практика в школі, моє хоббі, урок музики – урок мистецтва, концерт (фільм, спектакль), який вразив мене, тощо. Усі вправи повинні доносити до аудиторії результати власних досліджень, побудованих за визначеним змістом, формою, містити висновки. Важливо передбачити творчий підхід на етапі вибору форми виконання завдання. Вправа “Звіт” може бути представлена у формі доповіді, ораторського виступу, лялькової вистави, пісні, відеорепортажу, радіопередачі, гри, виставки, колекції.

Особливості методу виконання творчих завдань полягають у формуванні творчого мислення. Основними рисами творчого мислення є самостійний перенос знань та умінь у нову ситуацію, уміння бачити нову функцію знайомого об'єкту дослідження або сприйняття, самостійно створювати оригінальну інтерпретацію. Навички творчої діяльності не можна набути в результаті одержання вербальної інформації та репродуктивного пасивного способу дії.

Завдання, які пропонувались на заняттях, передбачали самостійну творчу роботу студентів, а педагогічне керівництво заключалось у консультаціях по тематиці і плану вичерпної характеристики і оцінки обраного образу, втіленого у будь-якому виді мистецтва. Наприклад, студенти обирали образи природи, портрети та характери людей і переносили своє розуміння образу у будь-який вид мистецтва. Використовуючи багаж

художньо-естетичних і мистецтвознавчих знань студенти склали каталоги періодичних видань за темами: “Культура і мистецтво”, “Освіта і мистецтво”, також програми інтегрованих уроків за темами календарних та національних свят, готували фонотеки, відеотеки та ілюстративний літературний і візуальний матеріал для власних програм та конкурсів на оформлення найкращого літературно-музичного чи поетичного вечору.

На основі ознайомлення і опанування різних видів аналізу творів мистецтва, осмислення феномену і функцій інтерпретації, метод аналізу-інтерпретації дозволяє вербально охарактеризувати зміст твору мистецтва, передпрограму і вірогідний задум автора, реалізувати багатоваріантність трактування твору, аргументовано, на основі засвоєних знань інтерпретувати об’єкт дослідження як у вербальному, так і у виконавському аспектах. Поєднання цих двох аспектів (вербального і виконавського) дозволило студенту виступати одночасно у ролі педагога, лектора і виконавця. Кожному була надана можливість скласти і захистити на практичному занятті свою власну модель аналізу-інтерпретації, відповісти на запитання присутніх у аудиторії студентів і експертів-викладачів, донести своє бачення обраного твору до слухачів.

Отже, зазначені вище методи четвертого етапу дослідно-експериментальної роботи дозволили якнайповніше розглянути картину рівня сформованості художньо-аналітичних умінь за всіма визначеними раніше критеріями.

Таким чином, можемо зробити висновок, що процес формування художньо-аналітичних умінь вимагає актуалізації внутрішнього потенціалу студентів і потребує активного педагогічного впливу на розвиток художньо-естетичної та психолого-педагогічної ерудиції студентів, їх емоційно-естетичної культури, особистісного осягнення мистецтва та спрямованості на методичну підготовку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования –Л.: Изд-во Ленингр. ун-та,1980.–172с.
2. Лещенко М. П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на мат-лах Великобританії, Канади, США) Автореф. ... доктора пед. наук. – К.,1997 – 53с.
3. Миропольська Н. Є. Формування художньої культури учнів загально-освітньої школи засобами мистецтва слова. Дис. ... докт. пед. наук. –К., 2003. –414с.
4. Михалев В. П. Видовая специфика и синтез искусств. – К.: Наукова думка, 1984. – 100с.
5. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа) – К.: КГУ, 1994. – 157с.
6. Музыкальное исполнительство и педагогика: История и современность. – М.: Музыка, 1991. – 240с.
7. Рагс Ю.Н. Эстетика снизу и эстетика сверху - квантитативные пути сближения.– М.: Научный мир. 1999.- 248с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – К., 2002. – 270с.
9. Madeja S. The Arts in the Curriculum //Principle. –1986. №3. –Р. 30-35.