

### **Т. Й. Рейзенкінд**

кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах Криворізького державного педагогічного університету (м. Кривий Ріг).

## **Принципи гуманізації навчання як фактор професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін**

Сучасні перетворення у суспільстві та освіті базуються на концепціях гуманістично-особистісного підходу. Стрижнем цієї концепції є визначення людини як особистості, яка має право на розвиток своїх здібностей та їх реалізацію в суспільстві й утвердження свого місця в житті [1, 4]. Це зумовлює доцільність упровадження ідеальної моделі особистісно-орієнтованого навчання, яке спирається на самостійний вибір профілю та програми навчання, самоактуалізацію і самореалізацію, самоконтроль і саморозвиток, творче здобуття знань і формування власної особистості, вільне партнерство учня з учителем, спирається на внутрішні потенції особистості, на наступність і рефлексію на всіх етапах неперервної освіти.

У цьому зв'язку особистісно-орієнтоване навчання націлене на підготовку особистості до майбутньої діяльності, до наступного етапу професійного навчання. сприяє підвищенню інтересу до поглиблення професійних знань, забезпечує умови для виявлення власної ініціативи і самостійності у реалізації своїх прагнень, формування високого рівня усвідомлення смисложиттєвих орієнтацій та перспектив. Останнє складає суть методологічних засад створення нових цінностей розвитку готовності особистості для подальшої професійної діяльності [7, 98].

Водночас виникають протиріччя між необхідністю реалізації гуманістичного особистісно-орієнтованого підходу та відсутністю обґрунтування дидактичних основ професійної підготовки майбутнього вчителя музики та мистецьких дисциплін в умовах: а) використання позитивного досвіду класичної дидактики та наповнення її концепціями динамічної теорії навчання; б) структурування принципів навчання на основі виокремлення інтегративних механізмів пізнання, узагальнення та диференціації принципу навчання; в) забезпечення взаємодії статичної та динамічної моделі, що розглядається як рух системи функціонування та її діяльність; розвитку виникнення становлення, еволюціонування, руйнування, перетворення. Це потребує предметного функціонального та історичного аналізу [11, 52]; г) виокремлення соціопедагогічної системи, яка розглядається у якості організаційної структури, ґрунтується на взаємодії внутрішніх та зовнішніх компонентів;

д) організації ситуації розгляду внутрішньої організаційної структури навчання через ракурс синергетичного (фрактального) моделювання інтегративного образу як кінцевого педагогічного продукту [11, 52]; е) організації ситуації усвідомлення неможливості формування кінцевого образу понять, знань, концепцій щодо об'єктивної неповноти моделі, що потребує постійного удосконалення її змісту і прогнозу поведінки [11, 52].

Виокремленні нами протиріччя складають суть актуальності обраної проблеми, яка полягає у розгляді та систематизації принципів, зумовлених особливостями творчого розвитку особистості. Зазначимо, що сучасні дослідження знаходяться в руслі концепцій особистісно-орієнтованої педагогіки як умови гуманізації суспільства, що ґрунтується на виокремленні стимулів. Це забезпечує максимальну реалізацію власних можливостей (самоактуалізації), мова йдеться про міжсистемну взаємодію підходів, скерованих на усвідомлення нових форм мислення.

Саме такий підхід дозволяє відмовлятися від авторитарних методів підготовки сучасної молоді до навчання і визначитися у змісті парадигми цілей особистісно-орієнтованих технологій, а саме:

- орієнтація на особливості особистості, її формування, розвиток у відповідності з природними здібностями;

- формування середовища на основі гуманістичних принципів, спрямованих на внутрішній світ особистості, гуманістичні норми та ідеали;

- вирізнення методів і засобів навчання, відповідних індивідуальним якостям особистості, коли використовуються методи психодіагностичні та психотерапевтичні, коригування відношень та організації діяльності, застосовуються різноманітні інформаційні технології;

- створення ситуації співтворчості учнівської молоді в науково-творчих лабораторіях, що забезпечує умови для самоактуалізації особистості [12, 39].

Виокремленні вище питання мають відбиток у працях А. Макаренко, В. Сухомлинського, Г. Амонашвілі, Є. Львіна, Б. Неменського, Г. Селевко, С. Соловейчика, В. Шаталова. У цих працях зазначається, що гуманно-особистісний підхід має відбиток у педагогіці співробітництва, витоками якої є гуманістична філософія, яка передбачає установку на комплексний розвиток. Він базується на біо-, соціо- і психогенних компонентах.

Педагогіка співробітництва передбачає концепцію засвоєння знань на основі упровадження асоціативно-рефлекторної поетапно інтеріоризованої сугестивної моделі, яка впливає на такі особистісні структури, як всебічно гармонійні, емоційно-моральні. За характером змісту педагогіка співробітництва впливає на навчальну, виховну, гуманістичну, загально-виховну сфери. За типом управління ґрунтується на системі малих груп. За організаційною формою може бути позакласною, академічною, індивідуальною, груповою, диференційованою. За методом є організація проблемно-пошукової, творчої, діалогової ігрової ситуації [12, 44].

Концепція педагогіки співробітництва передбачає концентрацію уваги на особистості учня як центральній ланці виховної системи, гуманістичній орієнтації виховання, формуванні загальнолюдських цінностей, розвитку творчих здібностей учнів, їх індивідуальності, відродженні національних і культурних традицій; поєднанні індивідуального і колективного виховання; формуванні наукового світогляду; реалізацію принципу гуманізації шляхом пізнання творів мистецтва, зумовлених доцільністю становлення системи гуманістичних знань-поглядів; побудову уроку за законами мистецтва та наукового відкриття [5, 47].

У цьому зв'язку можна зробити висновки про те, що включення педагогіки співробітництва як фактору організації і забезпечення сучасних підходів в основи професійної підготовки фахівця сприяє гуманізації суспільства в умовах визначення цінності розвитку особистості, забезпечення навчання на основі узагальнення знань, умінь та навичок і засобів мислення, зокрема, на основі інтеграції мистецтв, принципу варіативності й диференціації навчання, стимулюючій процесу навчання. Таким чином, зазначимо, що стрижнем концепції гуманізації навчання є технологія співробітництва, яка ототожнюється з новими типами педагогічного мислення. Але, поки що, у філософській, психологічній та педагогічній літературі не має відбитку про можливість упродовження моделі з чітко визначеним нормативно-виконавським інструментарієм. Виділений нами аспект відображений у меті дослідження, суть якої полягає у вирішенні принципів навчання та їх змісту в умовах гуманізації суспільства, орієнтованих на усвідомлення знань щодо взаємодії внутрішніх та зовнішніх структур як чиннику організації педагогічного стимулювання.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що принцип діалогічності є творчим принципом, що зумовлює гуманізацію навчання.

Зазначимо, що В. Біблер у праці "Діалог культур" наголошував на тому, що діалог культур є принципом творчого мислення, виконує не лише функцію спілкування, засобу навчання, а складає зміст технології навчання. В. Біблер при цьому послуговується концепціями М. Бахтіна "про культуру як діалог", Л. Виготського щодо концепції розвитку внутрішньої мови і власними положеннями "філософської логіки" [2].

О. Щолокова зазначає, що принцип діалогізму ґрунтується на рівноправності партнерів за спілкуванням, емоційної відвертості й довіри до другої людини. Це, на думку авторки дослідження, створює умови для особистісного розвитку і творчого "співзвуччя" у спілкуванні. Принцип діалогічності базується на визначенні пріоритету суб'єктно-суб'єктних відносин. Він пов'язаний з підвищенням ролі студента у навчальному процесі та формуванням рівноправних відносин між студентами та викладачем. Принцип діалогізму зумовлений особливостями поєднання принципів особистісно-діяльнісного підходів в системі художньо-естетичної освіти, що водночас впливає на гуманізацію навчання [14, 61].

А. Дахін вважає, що освіта базується на діалогічній основі та передбачає обмін емоційно-ціннісними орієнтирами між суб'єктами спілкування, що сприяє продуктивній діяльності, результатами якої є інтелектуальні, соціальні, моральні продукти діяльності. Діалог дозволяє виокремити такі види спілкування:

1. Ціннісні, що передбачають взаємодію світової культури і сучасного суспільства.

2. Ціннісні відносини, які передбачають спілкування різних поколінь та субкультур.

3. Індивідуальні ціннісні відношення конкретних учасників спілкування.

На думку А. Дахіна, ефективність навчання зумовлена полем взаємодії інтелектуального, морального, вольового, що виникає внаслідок співтворчості учасників спілкування [4, 44]. Г. Селевко розглядає діалог як двосторонній інформаційний зв'язок, який є складовою навчального процесу. Визначається внутрішньо-особистісний діалог (протиріччя свідомості й емоцій), діалог як мовне спілкування (комунікативна технологія) і діалог культурних смислів, на якому будується технологія діалогу культур.

Усвідомлення суті поняття "принцип діалогічності" реалізується більш ефективно, якщо забезпечити упровадження стратегії карнавалізації творчого процесу, як прийому стимулювання підсвідомого, драматизації проблемної ситуації, використання творчих ігор, прийомів психоенергетичної активізації; стратегії адаптації до сприйняття неординарних образів; комбінування символів та фрагментів реальності; стратегії "середина" (використання підказки); стратегії евристичного "полювання".

Досвід діалогічності досягається за допомогою взаємодії концепцій О. Леонтьєва, що базується на моделі проб та помилок, застосуванні способу перевірки чи перетворення знайденого рішення задачі, у якій сформульовані умови спочатку невірному способу рішення; концепції С. Рубінштейна, яка базується на моделі аналізу через синтез. Ця модель передбачає наявність проблемної ситуації, актуалізації знань та умінь учнів.

Ми також знаходимося у руслі досліджень М. Мисливця [6]. Автор зазначає, що активізація критичного мислення досягається включенням у процес навчання практичних дій. Наголошується на доцільності взаємодії монологу та діалогу. Монолог та бесіда базуються на питаннях та відповідях [6, 70].

З метою формування образного мислення використовується заміна моделі за допомогою літературної прози, або у віршах, паралельно відшукуються гіпотетичні проблеми, виокремлюються зони додаткових імпровізацій. Наголошується на потребі активізувати активність партнера спілкування. І вчитель, і учні формулюють питання. Проблемні ситуації

утворюються у формі загадок, метафор. При цьому використовується отожднення образу.

Адаптація визначених М. Мисливцем стратегій нами упроваджува-лася у процес професійної підготовки майбутнього вчителя музики та-ким чином: забезпечувалась взаємодія мистецтв (музики, театру, кіно). Студенти у процесі ознайомлення з текстом театральних дій оволодіва-ли технологіями полі художньої діяльності, що базуються на принципі діалогічності.

Визначалися класифікаційні параметри технології на основі принци-пу гуманізму та діалогізму, а саме: за рівнем застосування – приватна + предметна; на філософській основі – діалектична + інтегративна; за ос-новним фактором розвитку – соціогенна (базується на використанні елементів теорії діяльнісного підходу формування особистос-ті)+психогенна (передбачається врахування взаємозв'язків між знання-ми, розумінням, застосуванням, уміннями як здатністю особистості до ефективного виконання певної діяльності на основі сформованих знань у різноманітних умовах, навичками як здатності виконувати дії автома-тично, поза поелементного контролю, потребами – показниками особис-тості, які відбивають потребу людини як джерела його психічної актив-ності) [12, 7].

Як фактор розвитку можна виділити також сугестивну класифікацію, яка базується на психоаналітичній теорії формування особистості.

Класифікація за концепцією засвоєння та створення інформації ґрун-тується на асоціативно-рефлекторній моделі, яка передбачає формування знань з урахуванням здатності органів почуттів. Вони передають сигнали мозку, що має відбиток у пам'яті в формі фактів, елементарних знань. Але в той же час ці знання вступають у взаємодію. Зв'язки, за якими об'єднуються факти, носять назву асоціацій (за суміжністю у часі та про-сторі, за схожістю та протилежністю); має місце в процесі класифікації технологій і нейролінгвістична модель, яка передбачає обрання у якості предмету дослідження індивіда, або тексти художньої культури [12, 7].

Доцільно класифікувати параметри технології, що пов'язані з вико-ристанням принципу діалогічності за ознакою орієнтації на внутрішні структури особистості. Ці структури складають зміст свідомості, вони знаходять відбиток в образах пам'яті, інформації, яка перетворюється у знання, продукти творчої діяльності асоціативні зв'язки.

Ми виходили з того, що принцип діалогічності передбачає поєднання традиційних та нетрадиційних форм навчання. У якості традиційних форм навчання нами використовувалися елементи індивідуальних та групових занять, нетрадиційних: позааудиторні заняття безпосередньо на базі творчої лабораторії керівника “Академії руху” О. Бельського.

У діалог включалися учні, студенти, викладач-експериментатор, ре-жисер. Учасники творчої групи у ході театральної, музичної діяльності

обмінювалися ролями, варіювали стратегією дій на основі педагогіки співробітництва.

Традиційні методи ми включаємо у взаємодію з такими нетрадиційними методами: метод фасилітативної компетенції, що передбачає діяльність на основі спонтанного прояву особистості; метод "монстрів", який базується на поєднанні конфліктних компонентів; метод лемм, що базується на глибокому та повному занурюванню в образ власного "Я".

У цьому зв'язку цільовими орієнтирами упровадження принципу діалогічності у професійну підготовку вчителя музики та мистецьких дисциплін є відхід від лише раціональних принципів навчання, і включення механізмів образного мислення за законами мистецтва, акцентування на інтеграції віддалених культур та смислів текстів культури.

При цьому ми враховували, що культура мислення є показником динамічним і складним, базується на поєднанні античного мислення (образне), мислення середньовіччя (передбачає належність власного "Я" до Бога); нового часу – раціоналістичне мислення (розвиток розумових здібностей, перевага розуму); сучасної епохи релятивізму (відсутність цілісної картини світу, повертання мислення до вихідних джерел).

Але ж, на нашу думку, розвиток сучасної інформативної культури та сучасних форм мислення на основі децентралізації сформованих законів та закономірностей свідчить про нові ланцюжки формування принципу діалогічності як творчого мислення і способу гуманізації суспільства.

При цьому ми знаходимося в руслі досліджень Л. Гармаш, яка у творчому принципі мислення бачить виокремлену закономірність дуальності філософа та художника [3]. Для виокремлення суті діалогу є важливою концепція Л. Гармаш щодо важливості в ході формування вмінь до ведення діалогу, визначення ролі міфологеми, яка є механізмом пізнання внутрішнього голосу. Саме міфологема може допомогти встановити зв'язок зі світовою загадкою [3, 93]. Можливості цієї загадки розкриває психолог Е. Нойманн, який виокремлює роль архетипів, як психічних структур колективного безсвідомого та їх взаємодію з внутрішніми психологічними структурами особистості [15]. Він доводить, якщо особистість є індивідуальністю, то вона оперує своїм внутрішнім світом, власними ірраціональними уявленнями. Архетипи із ірраціональними структурами є механізмом утворення новітніх образів та уявлень.

Якщо ігнорувати зв'язок цих первинних психічних структур, то формуються негативні образи, які знищують внутрішній світ людини [15] та ставлять перепони до реалізації принципу гуманізації навчання.

Таким чином, концепція Л. Гармаш дозволяє вирізнити логічний прийом множення, який дозволяє узагальнити ознаку універсальності перцепції, та континуальної єдності апперцепції [3, 93] у панорамі становлення думок. Все це свідчить про можливість розриву циклізму часу, а це означає і розрив з принципом історизму у ході вирішення творчих

задач в умовах рівноправного спілкування. Звідси можна зробити висновки про те, що в основу принципу діалогізму може бути покладений нумінозний досвід, який базується на накопиченні інтроспективного досвіду щодо виокремлення мотиву пізнання істини. Такі засоби сприяють організації гуманно-діяльнісного підходу. Це обґрунтовує формування метафор на різних мовах і забезпечує вплив на діалогічність мислення.

Базуючись на викладених вище положеннях, нами забезпечувалися ситуації впливу на організацію діалогу за допомогою упровадження стратегії карнавалізації. Включення ситуацій базувалося на таких етапах: а) визначення первинного художнього замислу; б) формування проблеми; в) усвідомлення смислу художніх задач; г) орієнтація в естетичних концепціях; д) знаходження сценічних задач і блоків; е) формування моделі сюжетної розгорнутої ситуації сценарію на основі синтезу пластичного ряду та звукового (мова йдеться про постановки спектаклю – пантоміми).

Водночас ми усвідомлювали роль в цілому евристичного “полювання”, коли зміст проблемної ситуації включав установку на відмову від лінійних форм сприйняття конкретного сюжету, включення у процес творчої діяльності студентів та учнів методу вільних асоціацій, коли думка-образ формується за законами абсурдіста, поєднуючи ті явища реальності, які не можна поєднати, коли в процесі спонтанного прояву діяльності забезпечується відмова від цензури, акцент робиться на зміщенні часу.

Саме в цей час формулюється гіпотеза про те, що прийом деструкції відпрацьованих канонів підпорядковуються ентропії, тобто переходу в іншу якість. Тому смерть може розглядатися як перехід в іншу реальність. Евристичне полювання дозволяє студентам виокремити когнітивні смисли, які сприяють усвідомленню закономірностей творчості на основі принципу діалогічності. Майбутній вчитель мистецьких дисциплін повинен пізнати структуру “Я-концепції особистості”, виокремлення структур усвідомлених і неусвідомлених, і системи уявлень про саму себе, внаслідок чого формується поведінка у суспільстві. Тому вчитель повинен знати про доцільність репрезентації знань щодо руйнівних понять, на основі якої формується психоенергетична модель особистості [13, 14-21].

Зазначимо, що автором психоенергетичної моделі є З. Фройд. Ще І. Павлов наголошував на тому, що вчені психоаналітики володіють уміннями звертати увагу на прийоми організації діяльності в умовах нездатності з'ясувати факти, що спостерігаються [10, 14].

На нашу думку, доказом усвідомлення цих фактів є інтроспективні спостереження особистості, пошук інваріантів у інформаційному просторі, аналіз художніх текстів, або текстів висловлювань, що стають для вчителя основою досліджень, використання методів подвійної рефлексії,

метод вивчення наукових досліджень, метод критичного аналізу на основі виокремлення груп професіоналів-учителів, які характеризуються певним типом сприйняття та мислення.

Оснoву професійної підготовки вчителя складає формування знань та вмінь засобами мистецтва, щодо подолання агресії, потреби до руйнування. Але ж творче руйнування на основі мови мистецтва може привести і до розвитку особистості.

Вчитель музики та мистецьких дисциплін повинен мати уявлення про те, що талановита дитина може проявляти інтерес до таємниці смерті, таємниці статі, коли міфологема як інваріант структури характеризується невизначеністю протилежностей. Це явище носить назву "генідності" (Л. Гармаш), життя на межі тьмяного мерехтіння супроводжується міцним переживанням.

Тому не випадково включення взаємодії діалогічних мотивів у художніх творах. Так, наприклад, у А. Тарковського вибір одного мотиву з двох протилежних здійснюється з напругою та довго. Цей вибір можна ототожнити з образом метафори "маятник" [9].

У даному випадку ми послуговуємося висловлюванням Л. Радзяховського про те, що маятник рухається у напрямку до мотиву "А", але ледве-ледве не доходить і повертається до "не А", і теж – ледве не досягає мотиву "не А" і знову рухається до "А" і так без кінця, коли зростає напруга [8]. Але ж головна думка полягає в тому, що боротьба мотивів не веде їх до знищення. Так, упровадження стратегії взаємодії символів сприяє поєднанню таких станів, як смуток і очікування. Розвиток мотиву залежить від упровадження прийомів варіювання, наприклад, життєве очікування нагадує очікування на вокзалі. Таким чином, інтеграція у свідомість студентів структур образного та понятійного мислення базується на концентрації показників часу, періодичності, кругооберту.

У цьому зв'язку можна казати про можливість багатоваріантного використання принципу діалогізму, з метою гуманізації, на прикладах творів мистецтва, які дозволяють зберегти ефект новизни та його вплив на пізнання мистецтва та науки.

Викладне вище дозволяє зробити такі висновки.

1. Одним із принципів гуманізації навчання є принцип діалогічності. Складовим компонентом діалогу є взаємодія його внутрішніх та зовнішніх структур. Визначення ролі внутрішніх структур дозволяє аналізувати механізми підсвідомого, надсвідомого, безсвідомого. Отримані знання щодо внутрішніх структур сприяють обґрунтуванню педагогічних впливів на інтуїтивну сферу особистості. Це забезпечує гуманно-діяльнісний підхід до розвитку особистості.



2. Міфологема є структурним компонентом поняття, яке дозволяє усвідомити зміст принципу деструкції, що конкретизує та матеріалізує процес становлення наукового та художнього образу.

3. Знання про принцип деструкції які первинний механізм творчого мислення дозволяє створювати умови, які організують творчу діяльність особистості. Гуманізація навчання при цьому досягається шляхом включення протилежних мотивів, які не виключають можливості взаємного існування. Інтегрованим механізмом у маятникових коливаннях мотивів є структури, що впливають на емоційну сферу, коли понятійна ситуація замінюється образною. Це забезпечує гармонійний розвиток особистості і також сприяє гуманізації навчання і виховання.

Подальша перспектива гуманізації навчання полягає у пошуку варіантів упровадження філософсько-гуманістичної моделі, яка інтегрує знання щодо можливостей пізнання особливостей та умов матеріалізації художнього образу. Це впливає на розвиток сучасного художнього мислення фахівця і створює умови для подальшої гуманізації суспільства.

#### *Література*

1. Барно О. Демократизація та гуманізація вищої освіти – запорука формування високопрофесійного спеціаліста XXI ст. // *Імідж сучасного педагога*. – № 5-6. – 2003. – С. 6-12.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 601 с.
3. Гармаш Л. Г. Несподіване відлуння кантівської епохи // *Філософська думка*. – 2004. – № 5. – С. 89-93.
4. Дахин А. Н. Культура в педагогике и педагогика в культуре // *Школьные технологии*. – 2004. – № 3. – С. 43-48.
5. Льїн В. Виховання особистості в “Філософії освіти” П. Д. Юркевича // *Рідна школа*. – 2000. – № 4. – С. 76-78.
6. Мисливец Н. А. Как приобрести опыт диалогичности // *Школьные технологии*. – 2004. – № 3. – С. 67-74.
7. Перепелица М. Развитие личностно-ориентированого подхода в практике профессионального образования // *Імідж сучасного педагога*. – № 5-6. – 2003. – С. 96-99.
8. Радзяховский Л. А. Диалог как единица сознания // *Познание и общение*. – М.: Наука, 1988. – С. 24-35.
9. Рейзенкинд Т. И. Использование диалога в процессе формирования эстетического отношения к искусству // *Формирование эстетического отношения к искусству у учащегося старшего школьного возраста* / Отв. ред. и сост. В. Бутенко. – М.: АПН СССР, 1991. – С. 53-57.
10. Роменец В. А. Психологія творчості: Навч. посібник. – 2-е вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
11. Самодрін А. Синергетичний абрис педагогіки // *Імідж сучасного педагога*. – № 5-6. – 2003. – С. 49-53.
12. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
13. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 672 с.
14. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: Монографія. – К., 1996. – 173 с.
15. Юнг К., Нойманн Э. Психоанализ и искусство. – М.: REFL-book; Ваклер, 1998. – 302с.