

*Педагогічна ситуація в оволодінні вчителем
технологією художньо-просвітницької діяльності*

Тетяна РЕЙЗЕНКІНД.

доктор педагогічних наук, професор

Оволодіння вчителем педагогічною технологією художньо-просвітницької діяльності на основі взаємодії мистецтв пов'язане з теорією навчання та управлінням пізнавальною діяльністю особистості.

Зауважимо, ще видатний педагог Ян Амос Коменський прагнув знайти таку загальну послідовність, в якій би ця діяльність здійснювалася за єдиними законами людської природи. Тоді і навчання не потребувало б нічого, окрім «умілого поділу часу, предметів і методу» (6, с. 238).

З часів Коменського в педагогіці робилося немало спроб зробити навчання схожим на добре відлагоджений механізм. Але і зараз ми не наблизилися до ідеалу врівноваженого педагогічного процесу, оскільки досягненню єдиного методу перешкоджають: багатоваріативність, неоднозначність методів, різноманітність елементів змісту освіти і видів навчального матеріалу, наявність авторських педагогічних концепцій, неоднозначність прояву закономірностей сприйняття і засвоєння суб'єкта у зв'язку з його індивідуальними особливостями.

У цьому разі в практиці навчального процесу відсутній ідеальний підхід, але є безліч різноманітних форм і методів навчального процесу, які демонструють ефективність — кожен у своїх умовах. Таким чином, ідея багатоваріантності моделей життя і розвитку школи отримують все більшого визнання.

Протягом ХХ століття в педагогіці робилося чимало спроб «технологізації» навчального процесу. В основному вони були зосереджені на використанні різноманітних

технічних засобів навчання. І сьогодні значне місце в світовій педагогіці відводиться розвитку ТЗН, максимально-му використанню їх можливостей, збільшенню інформаційного обсягу і пропускної спроможності технічних засобів, індивідуалізації каналів навчальної інформації. У сфері художньої педагогіки у зазначеному аспекті слід згадати вчених Р.Панкевича, Л.Пресмана, В.Яковлева та ін.

Прихильники технізації вбачають шлях підвищення ефективності навчання в широкому використанні технічних засобів. Відповідні розробки спрямовані на створення своєрідного технічного середовища або на використання технології в навчанні.

Разом з тим формується «технологічний підхід» до побудови навчання в цілому. З'являється так звана технологія педагогічних методів, тобто технологія самої побудови навчального процесу, або технологія навчання.

Першим зразком цього напрямку і водночас фундаментом, на якому надбудовувалися поверхи педагогічної технології, є програмове навчання. Його характерні риси: уточнення навчальних цілей та послідовна, поелементна процедура їх досягнень. Під програмованим навчанням розумівся автоматичний репетитор, який веде учнів: шляхом коротких логічно-пов'язаних кроків, в результаті яких індивід не робить помилок, дає правильні відповіді, які негайно підкріплюються повідомленням результатів. Зрештою, індивід рухається послідовними наближеннями до відповіді, яка є метою навчання (5).

Поступово була висунута вимога не фрагментарного, а

послідовного проведення програмованого підходу до навчання.

Поширеним є погляд, згідно з яким програмованим підходом можна вважати будь-який упорядкований набір дидактичних матеріалів, відхилений як свідомо спрощений. На противагу йому було висунуто послідовне «технологічне» поняття розробленої програми навчання. Воно включало: складання повного набору навчальних цілей, критеріїв і оцінок їх виміру.

Дослідження системного підходу поступово привели до загальної установки педагогічної технології: розв'язувати дидактичні проблеми на шляху управління навчальним процесом з конкретно заданими цілями, досягнення яких повинно піддаватися чіткому опису та визначенню.

Згідно з викладеним, педагогічна технологія — це «не просто дослідження у сфері використання технічних засобів навчання або комп'ютерів. Це дослідження з метою знайти принципи і розробити прийоми оптимізації навчального процесу шляхом аналізу факторів, що підвищують навчальну ефективність, конструювання та застосування прийомів і матеріалів, а також шляхом оцінки методів, що застосовують» (5, с.258).

Стосовно нашого дослідження технологія навчання складає суть конструювання підготовки кадрів поліхудожнього профілю до просвітницької діяльності на основі теорії поняття та рефлексії над текстами культури з урахуванням специфіки взаємодії мистецтв і перевірки ефективності розробки нових систем за допомогою міжсистемного підходу до проблем оволодіння методами інтерпретації художніх текстів.

Мова йде про специфіку педагогічної технології у підготовці спеціалістів до художньо-просвітницької діяльності з урахуванням визначення цілей через твір, що вивчається, діяльність педагога; постановку цілей через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистого

розвитку вчителя музики; постановку мети безпосередньо через навчальну діяльність.

Конструювання технологій визначається змістом педагогічних ситуацій. У них постановка «надзавдання» виступає як вихідна позиція у підготовці педагогічних кадрів художньо-просвітницької діяльності. Вона сприяє розумінню закономірностей драматургічного розвитку як сценарію театрального спектаклю, фільму, літературного твору, так і безпосередньо партитури музичного твору.

У даному разі мається на увазі доцільність прогнозування педагогом руху драматургічної логіки сценарію спектаклю, імпровізації таким чином, що надзавдання починає виступати як художнє утвердження педагогічної мети. Іншими словами, реалізація «надзавдання» і є педагогічною метою, яка спрямована на формування підготовки вчителя до просвітницької діяльності. «Надзавдання» в даному разі виступає як позиція, ракурс, точка зору, для якої важливі первинні координати відліку духовних та естетичних цінностей.

Зміст педагогічної ситуації визначається акцентами на повторях, аналогіях, символах, нелінійних способах мислення. Це дозволяє визначити суть зони орієнтування студентів у творчій пошуковій діяльності. Останнє здійснює певний вплив на поліхудожній розвиток особистості. В основі методологічного підходу до цього розвитку лежить механізм «порівняння» (9, с.67).

Завдяки йому кожна наступна фактична зміна ситуації (введення твору із складною символікою, зашифрованим текстом) зв'язується з раніше сформованими смислами (використовується принцип герменевтичної дидактики інтерпретації тексту через текст). При збігу смислів активність мислення скорочується, при незбігу — сильно розгалужується, в дію вступають механізми відчуження, як відокремлюють певні елементи смислу від відображення у первинній ідеї.

Включення в дію механізмів порівняння зумовлює діяльність мислення механізмів прогнозування, які підготовлюються програванням певних ситуацій, складених у зв'язку з інтерпретацією художнього твору.

Під час досліджень на предмет виявлення ефективності взаємодії мистецтв, вдалося встановити, що зона орієнтування студентів змінюється при сприйнятті однієї конкретної ситуації в умовах даної діяльності мислення. При цьому варіюється баланс співвідношення між інтелектуальними, емоційними та асоціативними компонентами, пов'язаними із специфікою кожного виду мистецтва, що сприяє формуванню нового синтетичного образу. Це виражається у передбаченнях, які або відкидаються в конкретних ситуаціях, або переносяться в простір інших ситуацій.

Мова йде про можливість накопичення емоційного, інтелектуального досвіду, про значущість позамузичних вражень, що має вплив на підготовку студентів до художньо-просвітницької діяльності, оволодіння вміннями інтерпретувати художній твір, до імпровізації (мається на увазі навчання студентів у музичних класах).

Слід відзначити, що від результатів порівняння зміни ситуацій з системою передбачення залежить активність пошуку нових смислів і значень у процесі оволодіння вміннями інтерпретувати художній твір, конструювати педагогічні ситуації на уроках музики. Сама ж структура передбачень являє собою динамічне новоутворення.

У той же час, інтерпретація художнього твору в значній мірі передбачає прогнозування кінцевого результату міркувань. Прогнозування взаємопов'язане не тільки з наявністю певної, сформованої ситуації, але із педагогічним впливом засобів мистецтв, коли відбувається перевтілення первинної інтерпретації студента відносно замислу худож-

ника в конкретному творі, що вивчається. Наприклад, студент ознайомлюється з оперою Д.Шостаковича «Ніс». Паралельно із осмисленням специфіки музичної мови він оволодіває вмінням інтерпретувати внутрішній підтекст повісті М.Гоголя «Ніс». Це сприяє поглибленню інтерпретації опери, підвищує якість виконання окремих фрагментів, дає змогу прогнозувати педагогічні ситуації на уроках музики в школі при засвоєнні емоційно-образного змісту згаданої опери.

Інтерпретація фільмів О.Довженка, А.Тарковського також сприяє осмисленню творів Й.Баха, Р.Вагнера, А.Шнітке, дозволяє творчо прогнозувати та реалізовувати педагогічні ситуації на уроках музики в школі. Це відбувається тому, що має місце перенесення результатів орієнтовано-дослідницької діяльності із однієї ситуації в іншу. В кінцевому результаті конкретна дія може виявитись переорієнтованою, творчо-пошукова діяльність розгортається відповідно до цілої групи ситуацій, які для суб'єкта виступають як одне ціле.

При цьому ті зміни ситуацій, які робить учитель, здійснюючи конкретні дії, породжують суб'єктивні смисли, співвідносні з конкретним суб'єктом. Такі перевтілення називаються операціональними смислами. Вони характеризуються певними параметрами: обсягом, динамікою.

Вербалізовані операціональні смисли впливають на загальне спрямування дослідницького екскурсу в процесі конструювання педагогічних ситуацій щодо засвоєння тексту художнього твору. Невербалізовані смисли (мова йде про безсвідоме) виконують регулюючу функцію, скорочують або розширюють пошук, сприяють встановленню контактів між взаємодіючими компонентами, перетворюють результати пошуку в конкретні смисли і значення.

Не випадково М.Бахтін, говорячи про свідомість, наполягає на його поліфонізмі, на діалогічній природі свідомості (2). Л.Виготський зауважував, що всі психологічні функції проявляються у спільних діях особистості. Свідомість як властивість індивіда є характеристикою між- і надіндивіду-

альних відносин (4). Пробудження свідомості в індивіді завжди супроводжується виникненням та розвитком опозиції «Я» з боку іншого «Я», тобто відбувається поділ «Я», внаслідок чого розвивається поліфонічне мислення.

Не випадково Є.Басін виділяє образ нададресата, який є регулятивним фактором творчого акту (1).

Розглядаючи механізми емпатії (поєднання з внутрішнім світом іншої особистості), Є.Басін виділяє проекцію і інтроєкцію. Проекція пов'язана з виходом «Я» на ззовні з метою взаємодії з іншими об'єктами. Вона є уявним перенесенням себе в ситуацію того об'єкта, в який вживається; це створення для свого «Я» реально уявленої ситуації. Інтроєкція — процес самопоглиблення, пошук індивідуальних ознак власного «Я».

С.Ейнзенштейн у праці «Вертикальний монтаж» показав, що проекція в уявлену ситуацію — лише один спосіб із багатьох у творчому процесі (9). Але тільки одне перенесення свого «Я» в думки чужого не сприятиме творчому процесу, оскільки при перевтіленні художнього образу зникнуть елементи новизни та оригінальності. Поза діалектичним законом єдності і боротьби протилежностей не може існувати творчість. Виникає необхідність деякої опозиції в образі рефлексивного «Я». Цей процес також можна назвати інтроєкцією.

В.Біблер виділяє цю опозицію: засумніватися в собі — найвище мистецтво і сила. Істина полягає лише в поєднанні «Я» з «Ти». Можна констатувати, що діалог і творчість мають зони перетину, в основі яких лежить закон «роздвоєння» (3).

У парадигмі згаданих вище концепцій зростає важливість методу, який виступає як вибраний вчителем шлях конструювання педагогічних ситуацій, що ведуть до підви-

щення напруження мотиваційного поля. На цьому шляху вчитель передбачає емоційні процеси та процеси мислення, зовнішню матеріалізовану діяльність з переробки у власні знання інформації, яка надходить ззовні і започаткована в результаті діяльності мислення.

Таким чином, виникає не тільки взаємозалежна рефлексивність різних форм свідомості, а й значимість унікальності й специфічності набору діяльностей, що відбуваються за своїми законами народження і трансляції вербального і невербального досвіду. Сюди слід віднести рольові і статусні, професійні й вікові, групові і особисті, інваріантні і варіантні, культурологічні і аксиологічні правила, які повинні складати змістовну суть педагогічних ситуацій.

У своєму дослідженні ми виходили із доцільності розгляду важливості асоціацій як фактора оволодіння вчителем технологіями художньо-просвітницької діяльності. Для нас асоціація становила інтерес, який дає змогу відтворити художній ефект в процесі сприйняття та мислення. Відзначимо, що на здібності асоціативно впливає мова метафор, символів.

О.Марков виділяє асоціації, які відображають зовнішні зв'язки, мають значення в пізнавальному процесі (7). Взаємодія мистецтв передбачає взаємозв'язки предметних асоціацій, емоційних і предметно-емоційних асоціацій знакового типу. Асоціативний хід у творчому мисленні схований від контролю мислення. У ньому відсутні проміжні ланки, які спираються не тільки на інтуїцію, а й відображаються у знаннях, здобутих людиною.

Студент, який автоматично оволодів асоціативним методом, не думає про характеристику музичних образів у тексті, а робить це мимовільно. Його мислення шукає підтримку в аналогіях, які виконують роль образу, що заступає (зображення звукового образу). Більш наочно це проявилось в озвученні шляхом імпровізації відеоряду спектаклю в театрі пантоміми.

Розвиток умінь сприйняття тут визначається завданнями та цілями сценічного спектаклю, драматургією фільму,

музичного твору. «Вмикачем» асоціативного мислення є цілісне сприйняття факту або символу, накопичення емоційних смислів. Асоціація ж виступає як зв'язок між елементами різних видів діяльності мислення, в результаті якої виникає нове мислення, синтетичний образ.

Виходячи з особливостей діяльності мислення студентів у процесі створення театрального спектаклю, музичної імпровізації,⁴ озвучення фільму, виконання творчих завдань на уроках музики в школі, нам вдалося встановити, що асоціація як невід'ємний компонент в оволодінні педагогічними технологіями відіграє допоміжну, інструментальну роль для формування понять, образів, виразних засобів. При цьому режисер, студенти, учні будують цілі ряди асоціацій.

Таким чином, у процесі створення тексту сценарію, емоційно-образної програми музичного твору використовується одна-дві асоціації. Так чи інакше функції асоціативного ряду полягають у тому, що вони є тим каталізатором, за допомогою якого здійснюються інші вирішення творчих завдань, а саме: в дію вступають закономірності діалогічного мислення, ігрова діяльність, взаємопов'язана із сугестивним впливом, перевтіленням, наслідуванням на основі емпатії.

Оскільки просвітницька діяльність вчителя музики взаємопов'язана із пізнанням суті художнього задуму, в організації цієї діяльності може відіграти роль сценарно-режисерський хід, який ми розглядали у взаємодії мистецтва як образне прямування авторської концепції, спрямованої на досягнення мети педагогічного впливу у сфері оволодіння педагогічними технологіями.

Сценарно-режисерський хід як педагогічна ситуація осмислювався передусім як смисловий хід, в основі якого

лежить ідейний початок, що вказує напрямок монтажу, підказує композиційні прийоми та образно-пластичне вирішення театрального спектаклю, що, в свою чергу, впливало на осмислення драматургічної лінії в музичному творі, на музичну імпровізацію. Слід відзначити, що першоджерелом режисерського ходу є задум. В основі його лежить рефлексія, логічно-чуттєве ставлення до порушеної проблеми, уявлення.

Освоєння технологій поліхудожньої діяльності припускає конструювання педагогічних ситуацій з використанням метафори. Метафора як засіб, що активізує процес оволодіння педагогічними технологіями, дає змогу перевести в наочну форму приховані відношення і поєднати, здавалося б, несполучні явища, що відкриває нові можливості в сугестивному впливі на індивіда, який навчається. Виводячи вчителя музики за рамки звичайного сприйняття, розсовуючи межі фізичної реальності, метафора впливає на наше уявлення і асоціацію. Інакше кажучи, метафора в зображенні виконує виражальну функцію.

У той же час, метафора ніби є стислим образом, закладеним у символі. Вона фіксує факт перевтілення свідомості та уяви. Символ же являє собою значне формування, за яким стоять усі основні ознаки, властивості, сутність (зміст) явищ. Активна можливість користуватися образами-символами пов'язана із структурою мислення, однією із складових компонентів якого є наявність образів загальноприйнятих, що сприяє розумінню певних, хоча і не всіх, видів і галузей мистецтва. Також існують індивідуальні символи, які створює сам індивід. У такому разі символ сприяє не тільки розумінню мистецтва, а й індивідуальній творчості.

Під образом-символом розуміємо уявлення, значення яких не вичерпуються їхнім конкретним смислом, але з яким пов'язана ціла система значень. Так, прикладом конформних образів-символів можна вважати залізо (як символ стійкості, витривалості, твердості, але в той же час схильності до корозії).

Розвиток здібності студентів до образно-символічного мислення, яке супроводжується і диференційованим, і синтетичним емоціональним реагуванням, відкриває шлях до співчуття в процесі оволодіння педагогічними технологіями, що сприяє розвитку спрямованої рефлексії під час інтерпретації тексту, імпровізації, створення оригінальних педагогічних ситуацій на уроках музики.

В той же час метафора є невід'ємним компонентом символу, показуючи його смислове значення і створюючи передумови для перевтілення конкретних компонентів у завуальованій формі, яка вимагає домислів і включення в дію уяви.

З метою асоціативних досліджень, спрямованих на оволодіння педагогічними технологіями, ми приділяємо увагу слову, яке розширює у взаємодії мистецтв не тільки свій обсяг, а й видозмінює смислове значення, володіє здібністю перевтілюватися у словопотоці. Слово, знайдене в ланці асоціативного дослідження, становило суть узагальнень, сприяло об'єднанню явищ та предметів за їх загальними ознаками і властивостями, осмисленню закономірностей становлення і розвитку звукозорового образу. Слово також виступало як інтегруючий механізм при осмисленні філософських концепцій художника, розкритті його внутрішнього світу.

Розглядаючи можливості оволодіння студентами педагогічними технологіями на основі взаємодії мистецтв, ми робили акцент на здібність студента інтегрувати неоднорідні множини в цілісну партитуру. Прикладом таких дій є фільм. Завдяки фільму факт цілеспрямованого конструювання образу відображається у конкретній формі. Побудова його має назву монтаж. Існують різні форми монта-

жу. Однією з них є внутрішньокадровий монтаж, який являє систему взаємозв'язків виразних засобів кадру, музичної фрази, речення.

Перелічені якості монтажу взаємодіють на основі принципу поєднання, протиставлення, логіко-конструктивних закономірностей мислення. При цьому в музичному творі використовується однорідний будівельний матеріал — звук. У кінофільмі взаємодії різняться за технікою (ракурс, план, світло).

Але ж при цьому неможливо відрізнити, де закінчується виразність ракурсу, світла, метражу і починається виразність актора. У цьому разі елементи переходять один в інший та поєднуються з цілісністю кадра. Принцип такої взаємодії художніх засобів, що породжують нову якість, складає зміст монтажного мислення. Якщо художнє мислення представляє діяльність узагальнену, опосередковану, перевтілену за допомогою звука, пластики, то монтажне мислення ототожнює образ руху, що перевтілюється, на основі синтезу порівняння та взаємодії.

Зауважимо, що фільм, як вид мистецтва, акцентує увагу на образі руху, коли музика, жест, слово інтегруються в деталь за умови її співвідношення з різними точками зору.

Зазначені якості фільму впливають на зміст конструювання педагогічних ситуацій, скерованих на оволодіння педагогічною технологією до художньо-просвітницької діяльності. Зміст таких ситуацій передбачає збільшення інформаційного обсягу, що сприяє активізації свідомості, зокрема рефлексії.

Рефлексія передбачає наявність значення і смислу. Коротко охарактеризуємо властивості кожного із компонентів. Значення застосовується в одних випадках як значення слова, в інших — термін визначає зміст свідомості особистості. Значення характеризується операціональними, предметними і вербальними показниками. Операціональні показники пов'язують значення з біодинамічною тканиною, предметні — з почуттями, вербальні — із смислом.

Смисл вказує на те, що індивідуальна свідомість пов'язана не тільки із знанням. Як такий, що належить

особистості, він має суб'єктивне забарвлення відношення. Смысл пов'язує індивідуальну свідомість і буття, а значення відображає підключеність цієї свідомості до культури.

Процес трансформації смыслу і значення є складовою діалогу, творчого мислення. Останнє потрібно враховувати в ході конструювання педагогічних ситуацій для оволодіння технологіями художньо-просвітницької діяльності.

У той же час у процесі оволодіння педагогічною технологією виникає потреба самовираження. Вона вимагає конструювання нових просторових форм з урахуванням взаємодії логічних зв'язків, пошуку матеріалу для перевтілень.

Фільм стимулює переплавлення протилежних думок, почуттів, створення асоціативності, сприяє формуванню готовності педагогічних кадрів до засвоєння текстів культури.

Отже, оволодіння технологією для художньо-просвітницької діяльності забезпечується певними педагогічними ситуаціями. Останні передбачають відмову від стандартних методів навчання і підключення до академічної логіки прийомів та заходів, які стимулюють сфери безсвідомого та свідомого.

Педагогічні ситуації підвищують ефективність оволодіння технологією, якщо вони передбачають наявність надзавдань як засобу художньо-творчої діяльності, інтеграцію механізмів взаємодії мистецтв.

Педагогічні ситуації повинні передбачати наявність стимулів, в основі яких лежать елементи повтору, аналогій, порівнювальні механізми, що сприяє встановленню

балансу в співвідношенні інтелектуального, емоційного та асоціативного компонентів.

Конструювання педагогічних ситуацій базується на визначеності цінностей текстів культури, пізнання яких залежить від накопичення вербального та невербального досвіду. У цьому контексті особливого значення набувають асоціації. Вони є складовою педагогічної технології і виконують додаткову, інструментальну роль для утворення образів та понять на основі символів і метафор.

Оволодіння педагогічною технологією для художньо-просвітницької діяльності реалізується в умовах взаємодії почуттів та рефлексії особистості. Останні сприяють новоутворенню смислів і значень. Це забезпечує формування вмінь орієнтуватися у навколишньому світі, мати до нього власне ставлення.

Література

1. *Басин Е.Я.* Психология художественного творчества: Личностный подход. — М.: Знание, 1985. — 64 с.
2. *Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики. — М.: Просвещение, 1973. — 75 с.
3. *Библер В.С.* От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. — М.: Политиздат, 1990. — 601 с.
4. *Выготский Л.С.* Психология искусства. Под ред М.Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1987. — 344 с.
5. *Кларин А.М.* Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. — М.: Знание, 1989. — 80 с.
6. *Коменский Я.А.* Избр. пед. соч. — М.: Педагогика, 1955. — 426 с.
7. *Марков О.И.* Сценарно-режиссерские основы художественно-педагогической деятельности клуба: Учебн. пособие для студентов институтов культуры. — М.: Просвещение, 1988. — 110 с.
8. *Тихомиров О.К.* Психология мышления. — М.: Московский университет, 1984. — 279 с.
9. *Эйзенштейн С.М.* Избр. соч.: В 6 т. — Т.5. — М.: Искусство, 1971. — 336 с.