

Соотношение учения и обучения в эстетической предметности

Ориентация современного Российского образования на личность вызвана не только и не столько «западной модой». Скорее примеры западных личностно-ориентированных моделей еще раз напоминают нам о приоритете человеческого, гуманитарного фактора в подготовке специалистов.

Отсюда цель гуманитаризации образования - увеличить масштаб интроспекции формирующейся личности, ее способности к моделированию своего жизненного пространства, помочь решению личных смысложизненных задач. Что в свою очередь определяет требование к личностно-ориентированному обучению как «признание ученика главной действующей фигурой всего учебно-воспитательного процесса»[5].

В этом смысле советская «воспитательная концепция» в области эстетической предметности была шагом назад в подготовке личности к жизни и это естественно - общая тотальная идеология не предполагала сферу свободного смысложизненного выбора. Искусство превратилось в средство воспитания с точки зрения определенных этико-идеологических образцов эпохи, которые в настоящее время утеряны.

На что же сегодня ориентирована эстетическая предметность? На современном этапе четко обозначились два подхода, два взгляда на предмет искусство. Один - традиционный, устоявшийся, другой - альтернативный, формирующийся.

I. Традиционный подход

Это взгляд на искусство как средство воспитания, где приоритет за эстетической функцией искусства, что, само по себе, немаловажно.

Этот подход определяет и современные методики, технологии, которые активно внедряются педагогами искусства в учебный процесс. (Израильская методика «музыкальных зеркал» В. Козн. Технология «художественного

познания» А. Пилигяускаса). В совокупности своей они представляют реализацию «воспитательной модели» освоения художественного пространства (рис. 1).

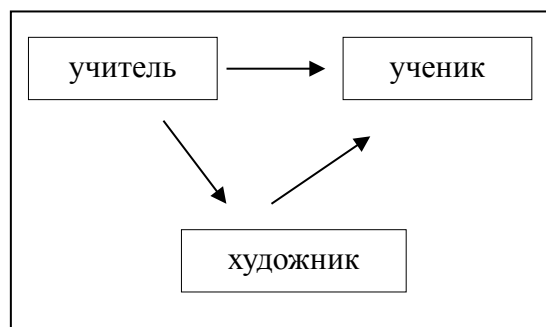


Рис.1 Воспитательная модель

Учитель, осваивая художественное произведение пытается «донести» его до учащегося. Точнее не собственно смысл, идею авторского творения, а свою личностную интерпретацию как единственно правильную.

Музыкальный анализ в этом контексте осуществляется на уровне констатации: такой-то лад, темп и т.д., что само по себе в восприятии ничего не меняет. Собственно авторский голос остается за гранью восприятия. Учащийся при таком подходе «берет картинку», проговариваемую учителем, не погружаясь при этом в интонационную сущность произведения, не исследуя художественное пространство. Он (ученик) в роли птенца, глотающего пережеванную пищу.

Ситуация усугубляется тем, что традиционное музыкальное воспитание построено на работе с фрагментом шедевра искусства, а не с его целостностью.

Невозможно адекватно считать информацию по отдельно выбранному фрагменту (куску!) произведения, даже если это предусмотрено программой, утвержденной Министерством образования.

Бесспорно мнение профессора В.И. Жуковского по этому вопросу, который пишет, что «...авторское творение - это всегда довольно целостный конструкт, все части которого предельно жестко взаимосвязаны и взаимозависимы. Лишних деталей в организме произведения практически нет, каждый элемент имеет значение» [2].

К проблеме целостного восприятия музыкального произведения обращается М.С. Красильникова. Она пишет: «Можно ли всерьез говорить об

освоении учащимися духовных богатств наиболее развитых форм и жанров музыки, если к окончанию школы ученик не прослушал целиком ни одной оперы, ни одного концерта...» [4].

Тогда что же является определяющим в работе с музыкальным шедевром ?!

- Информированность учащихся о нем (то, что имеем на практике) или

- Их собственное исследование, осмысление произведения как репрезентанта эпохи.

Еще одна проблема высвечивается в традиционном музыкальном воспитании, а именно, - фактор музыкальной субкультуры учащихся, который не берется во внимание педагогами искусства ни на одной ступени (школа - колледж - ВУЗ). А обучающийся такой же субъект - носитель художественной культуры как и учитель. Его приоритеты и ориентации в коммуникативном поле искусства остаются незамеченными. Педагоги «принципиально» не работают на «территории обучаемого».

Исследование, проведенное в Ачинском педагогическом колледже подтвердило актуальность всех выше обозначенных проблем.

Практика кафедры эстетического образования Ачинского педагогического колледжа по предмету «Теория и история искусства музыки» показала, что на момент общения с классической музыкой студенты первых курсов не готовы к ее восприятию как процессу сотворчества.

Они способны выявить отдельные выразительные средства в музыкальном произведении, дать эмоциональную оценку музыкальному шедевр на уровне «нравится», «не нравится», что, само по себе, далеко не исчерпывает художественный образ творения.

Сложившаяся педагогическая ситуация подвигла нас на исследование музыкальной субкультуры студентов первых курсов. Исследование выявило, что коммуникативное поле студентов составляют жанры популярной музыки (62 респондента - 100%). Именно такое количество учащихся обозначили современную легкую музыку как приоритетную для себя.

В том числе 8 респондентов -12,9 % отметили среди своих приоритетов музыкальную классику.

На вопрос анкеты: «Есть ли у Вас любимое произведение? Если да, то какое? - 7 респондентов - 11,3 % назвали произведение Л. Бетховена «Лунная соната». Это же произведение выделяется исследователями Г. Писарским, Собкиным среди художественных предпочтений старшеклассников г. Москвы [5]. Интересен тот факт, что при прослушивании II, III части сонаты респонденты не узнали свое «любимое» произведение. Пятеро из них узнали произведение после прослушивания I части.

Отсюда прослеживается проблемная ситуация преподавания предметов музыки в системе школа - педколледж. А именно проблема целостного восприятия музыкального шедевра.

Педагогический аспект преподавания искусства музыки сегодня не коррелируется с музыкальными ориентациями учащихся. Программы, нацеленные на формирование музыкальной культуры учащихся не учитывают их культурный капитал с одной стороны, с другой - ориентируют учителя на фрагментарное знакомство с творением композитора.

В такой ситуации происходит **отчуждение**, (что имеем сегодня в эстетическом образовании). Классическая музыка не принимается учеником - носителем собственно музыкальной культуры, а навязывается ему извне.

II. АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ПОДХОД

Это взгляд на искусство как предмет образования и цель изучения (как путь человека к самому себе), что предполагает «знакомство с языком искусства как языком моделирования на уровне умения говорить на нем [3].

В основе такого подхода лежит ориентация на личность. Приоритетным для учителя становится не информированность учащихся о шедевре искусства, а 1) создание творческой среды погружения в интонационную сущность произведения; 2) освоение его на уровне языка; 3) исследование оценочной позиции автора; 4) собственно личностная интерпретация ученика-исследователя.

При таком подходе работает личностно-ориентированная, образовательная модель «Диалоговой триады», где все участники равноправные субъекты коммуникативной деятельности (рис. 2).

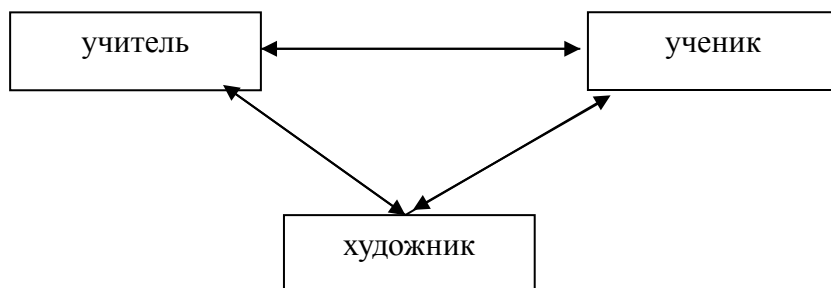


Рис. 2. Образовательная модель: 1. диалог учитель – ученик, 2. диалог учитель – художник, 3. диалог ученик – художник

Педагогу отводится роль «организатора диалога» художника и реципиента.

Учащийся, попадая в исследовательское художественное пространство, научается самостоятельно исследовать, а значит познавать шедевр как репрезентант эпохи.

Кафедра эстетического образования АПК, осмысливая проблемы эстетической предметности, строит свою работу на модели «Диалоговой триады», выделяя при этом следующие этапы:

/ этап «Ситуация разрыва».

Цель: мотивированность процесса познания искусства, желание осваивать художественное пространство (желание, порожаемое проблемной ситуацией).

Пример: Ситуация с прослушиванием сонаты Л. Бетховена, когда студент убежден, что любит произведение.

Если за «точку отсчета» берем - «Люблю – значит, знаю», то мы ставим его перед фактом, что «Нельзя любить того, чего не знаешь», а это истина объективная.

// этап « Работа на территории обучаемого», как зона ближайшего развития.

Цель: освоение языка музыки.

Эта идея, ставшая определяющей на данном этапе, прозвучала в докладе О.А. Карловой на Всероссийской конференции «Коммуникативные дисциплины в школе и вузе» (г. Ачинск, 1996).

Цитирую: «А ведь мы можем 1) начать коммуницировать «на территории» обучаемого. Здесь - зона перевода с понятного ему художественного сленга на язык искусства. Анализируя понятный ему текст, мы можем 2) исчерпать его, что естественно для явления массовой культуры, и 3) направить обучающего вместе с нами на поиск более глубоко по содержанию произведения...»

Если сегодня музыкальная субкультура учащегося определена жанрами поп-музыки, преподаватель должен освоить это пространство.

Д.Б. Кабалевский подчеркивал, что «любовь или нелюбовь учителя к современной легкой музыке не должна играть решающей роли в подходе к ней. Этот подход должен быть профессиональным: раз такое музыкальное явление существует, его нужно осваивать максимально объективно» [1].

/// этап «Переход на промежуточную зону».

Цель: освоение более глубокого по содержанию произведения.

На этом этапе мы работаем с жанрами вокальной музыки, где значительную роль играет литературный текст, двигаясь по пути усложнения вокального жанра: Авторская песня - Романс - Ария.

Основной метод на данном этапе - Метод сравнения, сопоставления.

IV этап «Освоение коммуникативного поля музыки».

Когда легкодоступные жанры перестают удовлетворять «ученика-исследователя». Что приводит к самовозрастанию его исследовательского и коммуникативного потенциала.

Результатом такой работы как мы полагаем, явится ориентация учащихся в коммуникативном поле музыки.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Диментман Е. Кабалевский о легкой музыке // Искусство в школе, 1989, № 4. С. 9.
2. Жуковский В.И. Тайны Античных шедевров: Учебное пособие. Красноярск, 1990. С. 3-5.
3. Карлова О.А. Эстетическая предметность как развивающая среда // Материалы 2-й научно-практической конференции «Педагогика развития и перемены в Российском образовании». Красноярск, 1995. С. 124.
4. Красильникова М.С. Теория и методика музыкального образования детей. М.: Флинта-Наука, 1999. С. 141.
5. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии, 1995, № 2. С. 31.