

Л.П. ЩЕПОТЬКО
(Волгоград)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Рассматривается развитие творческого потенциала будущего педагога-музыканта в аспекте гуманитарной парадигмы и компетентностного подхода. В качестве приоритетного средства выступает художественно-педагогический анализ, включенный в содержание профессиональной музыкально-теоретической подготовки.

Ключевые слова: творческий потенциал личности, будущий педагог-музыкант, компетентностный подход, художественно-педагогический анализ, музыкальный образ, музыкальный язык.

Современная педагогика в сфере музыкального образования все большее внимание уделяет новым подходам к построению учебно-воспитательного процесса подготовки будущих педагогов-музыкантов. В настоящее время это связано, прежде всего, с теми инновационными процессами, которые реализуются в активном внедрении в умы профессиональных музыкантов, традиционно работающих в технократической парадигме, новых идей, направленных на гуманитаризацию образования. Отчасти данный процесс определяется новым компетентностным подходом в художественном образовании, который заключается в развитии у будущих педагогов-музыкантов набора ключевых компетенций, обеспечивающих успешную адаптацию в обществе, закладывающих основы профессиональной мобильности. Согласно отдельным исследованиям, реализация компетентностного подхода в условиях модернизации профессионального образования является сегодня одним из важных способов управления качеством подготовки будущего специалиста, способного быстро ориентироваться в стремительно изменяющихся социально-экономических условиях, самостоятельно мыслящего и эффективно действующего.

Компетентностный подход акцентирует внимание на результатах образования, которые понимаются не только как объем усвоенной информации, но и как способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. В образовательных учреждениях набор этих ситуаций частично представлен в видах деятельности, определяемых государственным образовательным стандартом.

Под компетенцией мы понимаем способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Таким образом, в компетенцию будущего педагога-музыканта включают помимо знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие личностные качества, как активная потребность познания многообразных проявлений жизни и искусства, сопровождаемая постоянным стремлением к самообразованию и самосовершенствованию; владение интеллектуально-рациональными методами познания и оценки произведения искусства категориями эстетики и стиля. Следует также обратить особое внимание на первостепенную важность развитого у музыкантов ассоциативного мышления, опирающегося на непосредственное видение, осознание смыслов музыки в конкретных категориях музыкального языка и звуковой материи.

Мы полностью согласны с Ю.А. Калининой в том, что не менее важна коммуникативная компетентность педагога-музыканта [3], которую можно охарактеризовать как совокупность знаний в области коммуникативных дисциплин и коммуникативных умений – способность к самоконтролю, готовность брать на себя и исполнять различные социальные роли, адаптироваться в различных социальных ситуациях, осуществлять вербальное и невербальное взаимодействие с обучаемым и музыкально-художественным произведением. В этом процессе, как мы считаем, невозможно ограничиться только овладением психолого-педагогическими и узкоспециальными навыками (мастерством игры на музыкальном инструменте, виртуозностью пения или блестящей техникой дирижирования), крайне важным становится организация самого процесса общения с музыкальным произведением как текстом музыкального искусства.

Однако при реализации содержания многих дисциплин историко-теоретической подготовки, таких как гармония, полифония, анализ музыкальных произведений и др., в основном господствует технократический подход – анализ нотного текста в отрыве от образного содержания: характеризуются и классифицируются мелодическая линия, интонации, аккордика, гармонические обороты, фактура, форма и т.д. Подобный алгоритм работы над нотным текстом приучает к приоритетности средств музыкальной выразительности над содержанием, уводит от главного вопроса – ради чего создаются эти произведения, – что пагубно сказывается в дальнейшем на качестве организации данного процесса с учащимися. Как справедливо пишет И.В. Арановская, «если рассматривать музыкальное произведение как текст культуры, то адекватное восприятие – это прочтение текста с позиций музыкально-языковых, жанровых, стилистических и духовно-ценностных принципов культуры» [1, с. 125].

Изменению принятых традиционных форм аналитической работы с нотным текстом может способствовать художественно-педагогический анализ, ориентирующий на само музыкальное произведение, его образное содержание, раскрывающее переживания автора, присвоенные слушателем. Только в этом случае можно говорить об организации адекватного восприятия произведения, способного раскрыть мысли и чувства автора.

Однако переживание музыкальных образов, их осмысление и осознание невозможны без понимания музыкального языка, а точнее определенной организации выразительных средств, различных типов выразительных связей и отношений. С одной стороны, данная организация выразительных средств существует в непосредственной связи с реальным миром, звучаниями, встречающимися в жизни, на чем основан феномен звуковой изобразительности, а с другой – музыка является в своей основе прежде всего выразительным искусством. Как пишет Л.А. Мазель, музыка выработала, подобно речи, свою письменность, а главное – сложную организацию, использующую ограниченное число «фонем» и способную служить передаче богатого мира явлений, процессов, эмоций, идей, не прибегая к звукоподражанию и изобразительности [4, с. 40].

Большое число музыковедов вслед за Б.В. Асафьевым, характеризовавшим музыку как всецело интонационное искусство, «искусство интонируемого смысла» [2, с. 344], такие как Л.А. Мазель, Ю.Н. Тюлин, Б.М. Ярустовский и др., в качестве одного из важнейших носителей содержательной стороны музыкального материала считали музыкально-тематический материал. При этом, например, Л.А. Мазель считает, что музыкальные обороты – мотивы, фразы и т.д. – представляют собой (за исключением, быть может, отдельных условных мотивов-символов в некоторых произведениях) не обозначения, а средства образного выражения, воплощения эмоций и явлений, основанные на реально воспринимаемых объективных предпосылках и закономерностях – как естественных (акустических, биологических, психологических), так и исторически сложившихся и закреплённых традицией [4, с. 41]. Подчеркивая важность художественного воплощения и выражения на интонационной основе и при помощи особой музыкальной системы некоторых общих свойств явлений, логики различных процессов и в первую очередь – движения чувств, эмоционально-психологических состояний и их смены, – автор выделяет, наряду с последовательным и одновременным сочетанием тонов, звуковысотной организацией, временную. Отмечая диалектику процесса единения звуковой и временной сфер, он дополняет сложную картину тембровыми и динамическими характеристиками. Л.А. Мазель считает, что выразительность отдельной музыкальной интонации отличается не только комплексным характером (зависит от взаимодействия мелодического рисунка, ладовой стороны, ритма, тембра и т.п.), но и своеобразной культурно-исторической «многослойностью» (Там же, с. 48). Е.В. Назайкинский в музыкальных произведениях различает связи «сенсорно-акустические» (сходство и различие отдельных звуков, аккордов), «фактурно-интонационные» (мотивную и мелодическую организацию) и «тематические» (синтаксическую организацию, драматургию, сюжет музыкального произведения и т.п.) [3, с. 96–99].

В современных работах музыковедов существует много разных точек зрения на значение знания языка для понимания содержания произведения. Не вызывает сомнения тот факт, что авторы и слушатели общаются благодаря усвоенной ими системе выразительных средств, связей и отноше-

ний. Именно музыкальный язык позволяет проникнуть в мир художественных образов, но в процессе переживания эмоций и чувств, присвоения художественно-эстетических смыслов и ценностей, заключенных в музыкальном тексте, он оказывается только средством, имеющим к тому же многочисленные и разнообразные прочтения и толкования. Наиболее однозначным в этом смысле можно считать музыкально-тематический материал, имеющий ярко выраженные жанрово-стилистические признаки. Жанрово-стилистические признаки тематизма помогают интерпретировать смысловую сторону произведения, а порой и несут достаточно весомую образную нагрузку. Таковы жанрово-семантические модели марша, танца, песни, хора, причитания и т.д. Поскольку они являются достаточно четко обозначенными в музыкальной практике, то даже наличие их элементов, отдельных качественных характеристик, присутствующих в тематизме, таких как ритмо-формула, характерное мелодическое движение, фактурное изложение и др., позволяют через жанр и стиль, в частности национальный, трактовать и конкретизировать содержание произведения. Это становится особенно важным в процессе художественно-педагогического анализа, на этапе музыкально-художественного прочтения текста, когда при восприятии образа мы выделяем доминирующие и второстепенные планы средств выразительности. Осмысление содержания музыкального текста способствует превращению логического факта в факт эмоционально одухотворенный (и потому волнующий и глубоко входящий в сознание) – происходит не только освоение музыкального образа, но и присвоение личностно значимых смысловых значений музыкального языка как носителя культуры.

Организуя процесс художественно-педагогического анализа в условиях изучения теоретических дисциплин, в частности структуры музыкального языка и гармонии, мы посчитали необходимым выделить несколько этапов, которые могли бы не только способствовать освоению необходимого материала, но и формировать готовность личности к художественно-творческой реализации, самостоятельному познанию искусства, к эстетической оценке произведений искусства; потребность в общении с музыкой и способность глубокого погружения в авторскую идею, переживания эмоционального строя анализируемого произведения.

Так, *первый этап* предполагает первичное прослушивание, позволяющее получить общее представление об образной сфере, эмоциональной и содержательной стороне произведения, отразить эти впечатления в вербальной форме, опираясь на название произведения, ясно различимые на слух эпоху, стиль, возможные жанровые признаки. Особое значение приобретает определение эмоциональных состояний, их стабильность или изменчивость, присутствие одного или нескольких образов, изложение этих впечатлений в литературной и законченной форме. Наиболее значимым является при этом нахождение аналогов в индивидуальном эмоциональном жизненном опыте, ассоциативных связях с жизненными или художественными событиями в жизни.

Второй этап предполагает музыкально-художественное прочтение текста, включающее дифференциацию отдельных элементов музыкальной речи, выделение наиболее значимых в создании данной выразительной или изобразительной сферы образа. Акцентируя внимание на драматургии произведения, процессуальной стороне жизни образа, студент анализирует качественные характеристики основных средств выразительности, активизирует полученные ранее художественные впечатления и исторические, теоретические знания, помогающие понять особенности музыкального языка в данном произведении, значимость средств музыкальной выразительности для данного композитора, эпохи, стиля, жанра. На этом этапе часто используется метод сравнительного анализа, помогающий понять замысел произведения с точки зрения заключенных в нем значимых для автора, его современников и потомков смыслов.

Третий этап предполагает обсуждение возможностей данного музыкального произведения в формировании и развитии личности учащихся, в использовании в содержании учебно-воспитательного процесса в школе, решающего мотивационные, развивающие и образовательные задачи.

Таким образом, включение художественно-педагогического анализа в содержание занятий по дисциплинам теоретического цикла обладает большими возможностями для развития творческого потенциала личности будущего педагога-музыканта в нескольких аспектах:

– раскрытие индивидуальности в процессе осознания собственных переживаний в ходе общения с текстом музыкальной культуры;

– понимание переживаний другого – автора и его мироощущений, воплощенных в образном строе и содержании произведения;

– подготовка к предстоящей педагогической деятельности, поскольку яркая, живая, выразительная речь педагога, рассказывающего о музыке, является сильнейшим средством воздействия на учеников, помогая проникнуть в художественный мир произведения, стимулируя образно-ассоциативное восприятие и активизируя учебную деятельность.

Литература

1. Арановская И.В. Музыкальное искусство и развитие личности // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Социально-экономические науки и искусство. 2008. №8(32).
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Л., 1971.
3. Калинина Ю.А. Проблемы реализации компетентностного подхода в профессиональном музыкальном образовании // Вестн. Том. гос. ун-та. 2010. № 331.
4. Мазель Л.В. Проблемы классической гармонии. М., 1972.
5. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.

Development of creative potential of a future music teacher by the means of artistic and pedagogic analysis

There is considered the development of creative potential of a future music teacher in the aspect of the humanitarian paradigm and the competence approach. The first-priority means is artistic and pedagogic analysis included into the contents of professional musical and theoretical training.

Key words: *creative potential of a personality, future music teacher, competence approach, artistic and pedagogic analysis, musical image, musical language.*