

2. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 38-42.

3. Корчажкина О. М. Соотношение сознательного и бессознательного при обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 24-30.

4. Леонтьев А. А. Психология общения. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.

5. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9-16.

6. Оконь В. Введение в общую дидактику. - М. : Просвещение, 1990. - 382 с.

7. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 219 с.

8. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: Учебное пособие для филологических факультетов. – М. : Высшая школа, 1981. – 158 с.

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-СТИЛЬОВИХ ЗНАТЬ В ПРОЦЕСІ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

УДК: 378 + 370.2 + 7.03

Чай Пенчен

Стаття присвячена розробці методики формування художньо-стильової компетентності майбутнього учителя музики. Зокрема, представлено низку методів і прийомів формування у студентів музично-педагогічного профілю емпіричних і теоретичних знань про художні стилі.

Ключові слова: професійна компетентність, художній стиль, вчитель музики.

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-СТИЛЕВЫХ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Чай Пенчен

Статья посвящена разработке методики художественно-стилевой компетентности будущего учителя музыки. В частности, представлен ряд методов и приемов формирования у студентов музыкально-педагогического профиля эмпирических и теоретических знаний о художественных стилях.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, художественный стиль, эмпирические и теоретические знания, учитель музыки.

TOWARDS THE DEFINITION OF THE CONCEPT “MUSIC TEACHER’S ART-STYLE COMPETENCE”

Cai Pencheng

Article is devoted to pedagogical development of art-style competence of music teachers. In particular, the author presented a number of methods of development of empirical and theoretical student’s knowledge of art styles.

Keywords: professional competence, art style, empirical and theoretical knowledge, music teacher.

В статье рассматриваются положения методики развития художественно-стилевой компетентности будущих учителей музыки. Разработке данной методики предшествовало теоретическое исследование художественно-стилевой компетентности, результаты которого уже были опубликованы [2]. Несмотря на то, что этот вид компетентности уже стал предметом изучения с разных точек зрения (работы Л. Масол, Г. Падалки, О. Щелоковой, В. Буцяк, С. Камки, И. Малашевской, Н. Миропольской, Ли Цзинь, Лю-Цяньцзянь, Ши Цюнь-бо), с ним связан целый ряд нерешенных теоретических и практических проблем музыкальной педагогики. Одной из них остается задача поиска оптимальных методов и приемов формирования данного вида компетентности будущего учителя музыки.

В разработке описанных ниже методических принципов мы опирались, во-первых, на достижения украинских и российских ученых-педагогов. Важнейшим положением для нас послужило следующее принципиальное утверждение О. Рудницкой об иерархичности педагогического метода. «Цель обучения требует выполнения многих действий, каждое из которых имеет свою промежуточную цель. Это образует иерархию целей учебной деятельности и иерархию соответствующих им методов и приемов действия» [1, 164].

Во-вторых, в разработке описанной ниже методики мы основывались на теоретической модели стилиевой компетентности как комплекса личностных качеств. По нашему убеждению, этот комплекс включает в себя: а) эмпирические знания, б) теоретические знания, в) рационально-мыслительные умения, г) художественно-творческие умения. Все эти компоненты связаны с феноменом художественного стиля.

Художественный стиль — также сложное явление. Стиль трактуется в нашей работе как образно и эмоционально «окрашенный» концепт, как абстракция, соединяющая индивидуально-типические свойства формы (материала, языка, поэтической системы) и содержания (конкретно-чувственных представлений, знаковой семантики, сюжетики, идеологии).

Сложность стиля как предмета освоения и сложность компетентности как целостного личностного качества обуславливают сложность методики формирования художественно-стилевой компетентности у будущих учителей музыки. Очевидно, что педагогической работе по формированию этого качества должны быть присущи: 1) методическая множественность; 2) одинаковая важность (весомость) методов, направленных на репродуктивные и на продуктивные действия учащихся; 3) иерархичность методики (то есть, координационные и субординационные отношения отдельных методов, соответствующих гностическим уровням компетентности); 4) высокая пластичность и вариабильность методов, то есть — их способность к видоизменению и взаимозамещению. Последнее положение можно понимать и так, что художественно-стилевая компетентность, трактуемая как учебная цель, может быть сформирована многими путями. Поэтому предлагаемая нами методика должна рассматриваться лишь как один из возможных вариантов педагогической работы. Но мы надеемся на то, что этот вариант окажется

«конкурентоспособным» в широком поле современной педагогической практики.

В самом общем плане методика формирования художественно-стилевой компетентности будущего учителя музыки строится как «восходящее движение»: от непосредственных чувственно-образных впечатлений о стилях к эмоционально окрашенным понятиям и суждениям, и далее — к интонационному воплощению стиливых представлений в репродуктивной и творческой деятельности. В предлагаемой методике учтены следующие педагогические принципы: а) системной организации материала, б) осознанности студентами образовательных задач, в) самостоятельности и творческой активности субъектов учебной деятельности, г) соответствия стратегии формирования художественно-стилевой компетентности педагогической парадигме и тенденциям культуры (принцип «культуросоответствия» педагогики) и ряд других.

Далее мы рассмотрим те компоненты методики формирования художественно-стилевой компетентности студентов музыкально-педагогического направления, которые нацелены на появление у них эмпирических и системных теоретических знаний о художественных стилях.

Первым основанием предлагаемой методики является принцип *системного формирования художественно-стилевого тезауруса (ХСТ)*. *Художественно-стилевой тезаурус* мы определяем как *комплекс эмпирических знаний* (впечатлений, представлений) *о формальных* (предметно-материальных, языковых, композиционных) *и семантических* (художественно-образных) *свойствах художественных стилей*.

На первый взгляд, задача *формирования* художественно-стилевого тезауруса в системе высшего специального художественного образования имеет сугубо теоретическое значение. Каждый студент педагогического вуза обладает неким эмпирическим знанием о типах художественного творчества. Это знание обычно является следствием спонтанного и стихийного процесса восприятия произведений искусства, реже оно выступает следствием целенаправленного педагогического воздействия.

Формирование художественно-стилевого тезауруса предстает нам как сложное педагогическое воздействие, включающее в себя: *дополнение, расширение, ревизию и упорядочение* содержания «сокровищницы» стиливых представлений индивида. Рассмотрим это положение детально.

Дополнение художественно-стилевого тезауруса — наиболее простой ментальный процесс. Он состоит в расширении числа элементов, составляющих множество некоторого художественного стиля. Например, прослушивание десятка мазурок Фредерика Шопена позволяет значительно дополнить несколько художественно-типологических представлений (логических классов), а именно: представления о жанровом стиле мазурки, о польском национальном стиле, о персональном стиле Шопена, а также о стиле фортепианной музыки периода романтизма. Разумеется, при более тонком анализе мы должны заметить не простое «прибавление» элемента к классу, но и некоторое качественное изменение самого этого класса. Для теоретического удобства этот эффект мы обозначили другими словами, а именно: «расширением», «ревизией» и «упорядочением».

Расширение художественно-стилевого тезауруса мыслится нами как педагогически рассчитанное целесообразное ознакомление будущего учителя

музыки с новыми художественными стилями различной природы (историческими, этническими, жанровыми, индивидуальными). Например, после основательного ознакомления студента со стилем мазурок Шопена, может последовать освоение полонезов, вальсов и ноктюрнов Шопена; мазурок О. Козловского, М. Глинки, А. Скрябина; произведений польских композиторов XX века – В. Лютославского, К. Сероцкого, Г. Бацевич и т. д.

Ревизия (буквально от латинского *re-visio* – пересмотр) художественно-стилевого тезауруса предполагает постоянную корректировку типологических представлений о формальных и содержательных свойствах стилей по мере практического ознакомления с новыми конкретными художественными образцами, а также вследствие их аналитического изучения. Так, скажем, представление о персональном стиле И. Стравинского может и должно значительно пересматриваться и корректироваться в процессе знакомства с произведениями разных периодов его творчества и разных стилиевых «наклонений». Мы имеем в виду, в частности, произведения раннего тонального периода в эстетике модерна («Жар-птица», «Весна монастырская»), среднего периода в эстетике неофольклоризма («Свадебка», «Подблюдные») и полистилистики («Поцелуй феи», «Пульчинелла»), позднего периода в атональной манере («Концерт для 2-х фортепиано», «Мотет памяти Дилана Томаса»).

Упорядочение художественно-стилевого тезауруса мы называем процессе координации и субординации представлений и понятий о художественных стилях. Такая внутренняя работа также совершается постоянно и большей частью незаметно для индивида. Скажем, дополнение и расширение представлений о стиле романтизма в определенный момент естественно приводит к формированию новых типологических представлений о стилиевых множествах внутри этого стилиевого направления (о романтизме религиозно-мистическом, этноцентричном, социально озабоченном, научно-фантастическом и др.).

Аналогичная работа должна вестись в направлении иерархического упорядочения представлений о национальных и жанровых художественных стилях. Например, понятие «украинского национального стиля» должно постоянно развиваться в плане упорядочения разных компонентов. Достаточно лишь представить себе всё стилиевое разнообразие украинского фольклора, чтобы стала очевидной сложная задача координации и субординации индивидуального художественно-стилевого тезауруса, состоящего из образов календарно-обрядовых, эпических, исторических, лирических, духовных, шуточных и прочих песенно-танцевальных жанров.

Осуществление в учебном процессе системного формирования и развития художественно-стилевого тезауруса выдвигает методическое требование отбора **репрезентативных художественных произведений**. Под этим выражением понимаются произведения, которые четко, ярко, рельефно представляют формальные и семантические свойства художественных стилей. Методика отбора и презентации таких произведений должна учитывать требование относительной простоты формы и доступности содержания. Произведения, которые отвечают всем названным свойствам, имеют наибольшую дидактическую и воспитательную ценность. Так, например, дидактически целесообразным произведением, репрезентирующим не самый простой для восприятия и понимания стиль музыкального неоклассицизма, могут послу-

жить гавоты из «Классической симфонии» и оперы «Дуэнья» Сергея Прокофьева. Они рельефно выявляют признаки жанрового музыкального стиля исторического танца, свойства музыкального языка мангеймского и венского классицизма, а также многие признаки языка музыкального искусства XX века (расширенная система мажоро-минора, политональность, полиаккорды, пластовая фактура и др.).

Методы системного формирования ХСТ разнообразны. К ним относятся, например:

1) Прослушивание музыкальных произведений, знакомство с произведениями других видов искусства по рекомендации преподавателя (самостоятельные внеаудиторные задания). Такого рода самостоятельная работа должна быть регулярной, внутренне мотивированной. Она должна превратиться в устойчивую психологическую потребность студента.

2) Прослушивание музыкального произведения на практическом занятии вместе с преподавателем с последующим обсуждением замеченных свойств формы и художественных впечатлений. Эта форма работы направлена на совершенствование качества художественного восприятия произведений искусства, на осознание стилевых свойств произведений.

3) Составление личного дневника студента, в который рекомендуется заносить сведения о каждом новом воспринятом произведении искусства (название произведения, имя автора, исполнителя, обстоятельства времени и места). Эта форма работы дисциплинирует процесс самостоятельного ознакомления студента с новыми образцами искусства, позволяет ему осуществлять самоконтроль этого процесса, оценивать его интенсивность, степень разнообразия объектов художественного восприятия. Преподаватель может периодически контролировать эту работу.

4) Составление собственного словарика стилей, который расширяется по мере накопления опыта восприятия и осознания стилевых явлений в искусстве. Такой словарь удобно оформить в виде картотеки, папки с файлами, электронной базы данных.

Следующим компонентом методики формирования художественно-стилевой компетентности являются вполне традиционные **методы преподавания систематических знаний** о стилях искусства.

Преподаватель может опираться здесь на разные методы и формы репрезентации четко структурированных, «взвешенных», системно связанных (вплоть до жесткого алгоритма) знаний, рассчитанных на репродуктивное освоение. В таком случае образцы художественных стилей получают функцию примеров, иллюстраций к теоретическим положениям. Более эффективным в данном случае представляются методы, имеющие продуктивный характер. В особенности – проблемный метод обучения, направляющий учащихся на поиск точных формулировок теоретических задач, нахождение способов их решения и верификации. Тут могут пригодиться методики, нарабатываемые педагогической мыслью в области точных, физических, общественных дисциплин.

Разумеется, освоение знаний об искусстве обнаруживает свою специфику. Последняя заключается в том, что в формируемых знаниях о стилях (в отличие от области физико-математических и др. наук) весьма важную роль

играют субъективные впечатления и эстетические оценки. Другими словами, заботой педагогики в данном случае является появление у студентов эмоционально окрашенных знаний, имеющих личностный смысл и непосредственную связь с их художественно-перцептивной и творческой деятельностью. Также важной особенностью этого компонента методики является направленность на развитие познавательного интереса к знаниям о художественных стилях, укрепление гностической мотивации обучения.

В предлагаемой методике формирования знаний о художественных стилях мы выделим такие формы работы:

Работа студента с лексиконами, энциклопедиями, справочниками, имеющая целью *установление инвариантной характеристики стиля*. Это задание бывает порой очень трудным по следующим причинам. Во-первых, авторы справочных статей часто расходятся в понимании значений той или иной стилевой категории. Во-вторых, они придерживаются различных подходов к описанию стилей, по-разному реализуют возможность их понятийной характеристики. Последнее обстоятельство особенно затрудняет интеллектуальную задачу создания инвариантного определения.

Для того, чтобы такая задача могла быть решена успешно, мы рекомендуем «вооружать» студента нашей теоретической моделью стиля. Эта модель становится своеобразной матрицей. Будучи приложенной к любому описанию стиля, она выявляет узловые моменты такого описания (подчас скрытые), а также не отраженные в описании свойства стиля, необходимые для его понимания.

Другой метод, рекомендуемый для решения задачи обучения студентов стилевым знаниям, состоит в **письменном вербальном выражении наблюдений и образных впечатлений**, полученных студентом в процессе восприятия художественных произведений. Это задание предназначено для самостоятельной творческой работы. Его выполнение требует, во-первых, обычных интеллектуальных способностей к сравнению, анализу и обобщению впечатлений, выявлению общих, особенных и единичных свойств формы и образного смысла определенного круга произведений. Во-вторых, студент должен опереться в этом задании на приобретенные ранее в теоретических курсах знания о музыкальной форме (то есть, об элементарной теории музыки, гармонии, полифонии, строения музыкальных произведений). В-третьих, для полноценного решения задания необходимы навыки слухового анализа музыки, полученные на занятиях по сольфеджио, в классах хорового и сольного пения, игры на музыкальном инструменте. В такой активизации способностей (умений) и знаний мы видим особую ценность данного компонента методики.

Выполнение данного типа заданий не требует создания обширных текстов. Преподаватель должен объяснить цель задания и создать необходимую установку работы. А студент должен осознать и выразить словесно свои наблюдения относительно стилевых свойств воспринятого произведения, ориентируясь на освоенную им теоретическую модель стиля.

Следующий метод овладения знаниями о художественных стилях проявляет себя в заданиях, наводящих студентов на **самостоятельное «открытие» стилевых единств в процессе размышлений о художественных произведениях**. Такие «открытия» должны быть тщательно спланиро-

ваны, подготовлены преподавателем. Успешность осуществления этого метода зависит от ряда условий.

Во-первых, от того — какой именно материал, какие художественные образцы будут предъявлены студентам для восприятия и осмысления. Как известно, образование обобщающего понятия возникает в двух случаях: а) когда сравниваемые образцы различны, за исключением того общего для них свойства, которое необходимо обнаружить; б) когда сравниваемые образцы идентичны во всем, за исключением того свойства, которым они отличаются.

Специфика применения данного метода в отношении к стилям состоит в том, что довольно трудно подобрать примеры произведений искусства, которые различны с точки зрения всех четырех оснований стилового единства (то есть, с точки зрения исторического, этнического, жанрового и персонального стилей). Вместе с тем, при условии, что преподаватель заранее продельвает всю подготовительную работу, такой метод дает очень хороший эффект. Найденные самостоятельно стилевые единства прочно запоминаются студентами. Более того, в этом процессе студенты осваивают и сам путь формирования понятий. Это чрезвычайно полезно для их будущей профессиональной деятельности учителя. Наш опыт свидетельствует о том, что в процессе подготовки уроков со школьниками (в курсе педпрактики) студенты без затруднений подбирают собственные ряды художественных артефактов, осмысление которых подводит школьников к освоению той или иной стилевой категории.

При осуществлении этого метода важны два момента: после того, как представление о стилевом множестве возникает, необходимо обсудить стилевое наименование для этого представляемого множества. Студенты могут сами попытаться найти подходящее наименование, отталкиваясь от воспринятых общих свойств группы произведений. Например, группа художественных произведений, относимых искусствоведами к стилю рококо, была охарактеризована студентами как «чувственный», «изящный», «несерьезный», «игрушечный» стиль. Понятно, что какие-то самостоятельно изобретенные студентами стилевые названия будут наивными, неловкими, даже несоответственными, но иные из них оказываются вполне удачными, сопоставимыми с общепринятыми терминами в специальной литературе.

В качестве дополнительного метода мы рекомендуем предварительно *обсудить со студентами существующие стилевые термины*, напомнить об их исторической условности, подумать об этимологии терминов, обсудить варианты названия стиля в разных европейских языках (это важно для осознания релятивности стилевых имен).

Весьма эффективным, хотя и непростым с точки зрения организации, методом формирования эмпирических представлений и теоретических знаний о художественных стилях выступает метод, который можно охарактеризовать как *«погружение в культурную среду»*. Суть данного метода состоит в максимально полном, многостороннем воспроизведении культурных условий, в которых существовали (или существуют) произведения изучаемого стиля, создатели и «потребители» этих произведений. Разумеется, самое главное условие осуществления этого метода — воспроизведение в максимально возможном объеме собственно художественно-предметной среды определен-

ной исторической эпохи, этнического ареала, жанровых свойств (то есть, обстоятельств времени и места актуализации произведений).

В своем идеальном виде погружение в культурную среду осуществляется путем физического перемещения учебной ситуации в пространстве и (условно) во времени.

Так, например, при изучении стиля раннехристианской музыки Византии наилучший результат может быть получен в случае, если занятие происходит в одной из ранневизантийских церквей Константинополя или Равенны, когда учащиеся воспринимают в единстве художественных впечатлений архитектуру интерьера церкви, с ее эффектами световых рефлексий, мозаичную и фресковую живопись, иконописные лики, прикладное искусство церковной утвари, когда они слышат в акустических условиях храма пение диаконов, псаломщиков, священников и хора, когда все эти художественные впечатления соединяются с осознанием смысла гимнов, псалмов и молитв и т. д. Конечно, приведенный пример особо показателен тем, что церковное искусство, церковные стили отличаются монолитной целостностью (этот момент подчеркивали исследователи духовного искусства – П. Флоренский, М. Бахтин, С. Аверинцев, С. Лихачев). Но и любой другой пример также позволяет нам убедиться в том, что художественный стиль возникает и «живет» в определенной культурной среде, и восприятие разных свойств и сторон этой культурной среды – важнейший путь к формированию стилевой компетентности личности.

Допустим, что предметом учебного усвоения выступают исторические жанрово-этнические стили японской храмовой и придворной музыки: *бугаку* и *гагаку*. Ясно, что выезд студенческой группы в Японию позволил бы осуществить идеальное погружение в культурную среду и наилучшее усвоение формы и смыслов обозначенных стилей. Но ясно также, что этот вариант воплощения метода в жизнь практически неосуществим. Однако, из-за этого не стоит отказываться от достоинств метода погружения. Культурную среду можно смоделировать. То есть, можно воспроизвести ее в каком-то объеме, достаточном для того, чтобы создать психологический «эффект присутствия». Например, можно использовать мультимедийную компьютерную технику для того, чтобы воспроизвести в учебной аудитории в натуральную величину архитектурный облик японского храма или дворца, дать послушать реальную речь священнослужителей и распорядителей дворцовых церемоний, качественно воспроизвести звучание соответствующих ансамблей средневековых музыкальных инструментов Японии. Вполне реалистично воспроизвести в аудитории некоторые детали японского быта (имитации циновки, расписанной ширмы, посуды, веера), разыграть «чайную церемонию».

Конечно же, главным условием реализации метода погружения, пусть даже в ограниченном его применении, является совместное воздействие произведений разных видов искусства и обнаружение «вписанности» искусства в культуру, в жизнь индивида и общества. Данный метод имеет еще то достоинство, что он позволяет сведение к минимуму «информационный шум» современной культуры, то есть те элементы среды, которые заслоняют собой тонкие, мало-заметные свойства изучаемых стилей.

Итак, мы рассмотрели ряд методов, направленных на формирование эмпирических и теоретических знаний будущих учителей музыки о художествен-

них стилях. Эти знания служат основанием для более сложных компонентов изучаемого вида профессиональной компетентности, а именно: для продуктивных рационально-мыслительных операций с понятиями о стилях и художественно-творческих действий «в стилях» и «со стилями».

Литература

1. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька : навчальний посібник. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
2. Чай Пенчен. Художньо-стильова компетентність учителя музики // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (збірник наукових праць). № 11-12. – Одеса : ПНПУ, 2012. – С. 289-296.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

УДК: 378.013+370.711+126

Чусова О.М.

Стаття розкриває особливості підготовки соціального педагога до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки та визначає педагогічні умови даного процесу.

Ключові слова: підготовка соціального педагога до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки, педагогічні умови підготовки соціального педагога до роботи з дітьми даної категорії.

Статья раскрывает особенности подготовки социального педагога к работе с младшими школьниками девиантного поведения и определяет педагогические условия данного процесса.

Ключевые слова: подготовка социального педагога к работе с младшими школьниками девиантного поведения, педагогические условия подготовки социального педагога к работе с детьми данной категории.

The article reveals the peculiarities of the preparation of a social pedagogue to work with younger students of deviant behavior and determines the pedagogical conditions of this process.

Key words: preparation of a social pedagogue to work with younger students of deviant behavior, pedagogical conditions of preparation of a social pedagogue to work with children of this category.

Загальна постановка проблеми та її значення. Нова парадигма професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів вимагає оновлення змісту навчально-виховного процесу шляхом включення в систему підготовки даних спеціалістів актуальних соціально-педагогічних проблем суспільства. У зв'язку з цим, виникла потреба підготовки соціальних педагогів, які за своїм професійним призначенням здатні створювати своєчасну превенцію, діагностику та корекцію девіацій у дітей молодшого шкільного віку.